

Jacqueline Policarpo de Limas

**ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE ARITMÉTICA NO
CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO EM
LAGUNA - SANTA CATARINA (1911-1947)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. David Antonio da Costa

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Limas, Jacqueline Policarpo de
Orientações para o ensino de Aritmética no Curso
Complementar Jerônimo Coelho em Laguna - Santa Catarina
(1911-1947) / Jacqueline Policarpo de Limas ; orientador,
David Antonio da Costa - Florianópolis, SC, 2016.
199 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Científica
e Tecnológica. 3. Aritmética. 4. Método Intuitivo. 5.
Escola Nova. I. Antonio da Costa, David. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE ARITMÉTICA NO
CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO EM
LAGUNA - SC (1911-1947)”**

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
Científica e Tecnológica em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação
Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 19 de outubro de 2016.

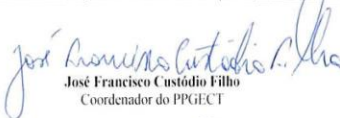
Dr. David Antonio da Costa (Orientador - PPGECT/CED/UFSC)

Dra. Everaldo Silveira (Examinador - PPGECT/CED/UFSC)

Dra. Gianni Rabelo (Examinadora - PPGE/UNESC)

Dr. Maria Cristina Araújo de Oliveira (Examinadora - PPGEM/UFJF)

Dr. Mércies Thadeu Moretti (Suplente - PPGECT/CFM/UFSC)


José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGECT


Jacqueline Policarpo de Limas
Morianópolis, Santa Catarina, 2016

Este trabalho eu dedico:

Aos meus Pais, Flavio e Elizabete.
Pelo amor e apoio distribuído.

Aos meus Irmãos Daiane e Flávio.
Pela força e motivação.

Ao meu Esposo Robson.
Meu porto seguro.

À minha Filha Manuela.
A manifestação do amor de Deus em
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder saúde do corpo, da mente e da alma para concluir este trabalho.

Ao meu orientador professor David Antonio da Costa, pelos conhecimentos compartilhados e encaminhamentos realizados com sabedoria, por acreditar em meu potencial como aluna pesquisadora e pelas palavras motivadoras. Muito obrigada!

À minha família, principalmente por me incentivarem a estudar e buscar o crescimento intelectual e profissional. Agradeço por compreenderem as ausências durante este tempo. Aos meus pais Flávio e Elizabete, aos meus sogros José e Inês, por ficarem com minha pequena para que eu pudesse estudar. Aos meus irmãos Flávio e Daiane, e meu cunhado Gilberto, pela amizade sincera, pelas risadas leves nos momentos de cansaço.

Ao Robson, meu esposo, meu parceiro de caminhada. Por ser tão gentil e solidário para com meus sonhos e projetos. Por compreender que somos um time e que um contribui para o sucesso do outro. Te amo.

Aos professores Everaldo Silveira, Giani Rabelo e Maria Cristina Araújo de Oliveira, que prontamente aceitaram fazer parte da banca examinadora desta dissertação. Suas contribuições e apontamentos foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, desde o momento da qualificação.

Aos colegas do Grupo de Estudos História da Educação Matemática – UFSC, pelas experiências de aprendizados vivenciadas. Especialmente à Alana, Anieli, Carla, Cintia, Janine, Thuysa e Yohana, pelo apoio e torcida pelo meu sucesso.

Aos colegas de turma, professores e funcionários do PPGECT-UFSC pelas discussões nas disciplinas e contribuições para elaboração do projeto de pesquisa.

1. Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia.
2. pelo que não temeremos, ainda que a terra se mude, e ainda que os montes se projetem para o meio dos mares.
3. ainda que as águas rujam e espumem, ainda que os montes se abalem pela sua braveza.
4. Há um rio cujas correntes alegam a cidade de Deus, o lugar santo das moradas do Altíssimo.
5. Deus está no meio dela; não será abalada; Deus a ajudará desde o raiar da alva.
6. Bramam nações, reinos se abalam; Ele levanta a sua voz, e a terra se derrete.
7. O Senhor dos exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio.
8. Vinde contemplai as obras do Senhor, as desolações que tem feito na terra.
9. Ele faz cessar as terras, até os confins da terra; quebra o arco e corta a lança; queima os carros no fogo.
10. Aquietai-vos, e sabeis que eu sou Deus; sou exaltado entre as nações, sou exaltado na terra.
11. O Senhor dos exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio.

(Salmos 46)

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se escrutinar, através de fontes documentais, elementos orientadores relacionados ao ensino de aritmética na formação do professor primário no curso complementar em Laguna, Santa Catarina. Buscamos responder a seguinte pergunta: como se deram as orientações no período de 1911 a 1947 para o ensino de aritmética na formação do professor primário no Curso Complementar Jerônimo Coelho? Os documentos privilegiados como fontes de pesquisas foram: a) as determinações oficiais encontradas nos Programas de Ensino do Curso Complementar de 1911, 1919, 1928, 1935 e 1939; b) a Circular n. 54 que trata das orientações para as reuniões pedagógicas do ensino primário catarinense e c) o Livro com as Atas das reuniões pedagógicas do Curso Complementar em Laguna. Os referenciais teórico-metodológicos permeiam os estudos da História Cultural, em especial os conceitos de cultura escolar e análise do documento histórico. Identificamos em nossos estudos a presença das orientações expedidas pelo estado catarinense referente as reuniões pedagógicas do diretor e professores do curso complementar. Percebemos que as formas de ensinar a aritmética na prática passavam por um longo período de transição entre o Ensino Intuitivo e a Escola Nova, porém, temos que o método intuitivo ainda prevalecia. Conclui-se também que o curso complementar era na prática uma continuidade do ensino dos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formador de professores.

Palavras-chave: História da educação matemática. Professor primário. Atas pedagógicas. Aritmética.

ABSTRACT

In this work, the objective is to scrutinize, through documentary sources, guiding elements related to the teaching of arithmetic in the formation of the primary teacher in the complementary course in Laguna, Santa Catarina. We sought to answer the following question: how were the guidelines given in the period from 1911 to 1947 for the teaching of arithmetic in the formation of the primary teacher in the Complementary Course Jerônimo Coelho? The documents privileged as sources of research were: a) the official determinations found in the Complementary Course Teaching Programs of 1911, 1919, 1928, 1935 and 1939; B) a Circular n. 54 which deals with the guidelines for the pedagogical meetings of primary education in Santa Catarina and c) the Book with the Minutes of the pedagogical meetings of the Complementary Course in Laguna. The theoretical-methodological references permeate the studies of Cultural History, especially the concepts of school culture and analysis of the historical document. We identified in our studies the presence of guidelines issued by the State of Santa Catarina regarding the pedagogical meetings of the director and teachers of the complementary course. We realized that the ways of teaching arithmetic in practice went through a long period of transition between Intuitive Teaching and New School, but we have that the intuitive method still prevailed. It was also concluded that the complementary course was in practice a continuation of the teaching of the school groups and did not fulfill the purpose of teacher educator.

Keywords: History of mathematics education. Schoolteacher. Pedagogical minutes. Arithmetic.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Imagem do Grupo Escolar Jerônimo Coelho em 1912..... **76**
- Figura 2 – Diretor João Areão com professoras e Grupo de Alunos do GE Jerônimo Coelho **78**
- Figura 3 – Termo de contratação como professor do Grupo Escolar de uma das alunas formandas no Curso Complementar instituído no próprio prédio **81**
- Figura 4 – Diplomados de 1921 do Curso Complementar no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, Laguna – SC **82**
- Figura 5 – Contracapa do Livro Aritmética Progressiva de Trajano ... **94**
- Figura 6 – Fragmento do Catálogo de obras da biblioteca Jerônimo Coelho **95**
- Figura 7 – Primeira Página do Livro de Atas Pedagógicas **122**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inventário dos documentos do Curso Complementar no período de 1911 a 1947	32
Quadro 2 – Levantamento das Legislações Oficiais das Escolas Complementares no período de 1911 a 1947	33
Quadro 3 – Números de Matrículas dos Cursos Complementares em SC	74
Quadro 4 – Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1911	112
Quadro 5 – Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1919	113
Quadro 6 – Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1928	114
Quadro 7 – Programa das Escolas Normais Primárias em Santa Catarina no ano de 1935	116
Quadro 8 – Programa das Escolas Normais Primárias em Santa Catarina no ano de 1939	118
Quadro 9 - Plano de Aula sobre Aritmética do GE Jerônimo Coelho do ano de 1947	129
Quadro 10 - Plano de aula sobre Problemas Matemáticos do G.E Jerônimo Coelho do ano de 1943	145
Quadro 11 – Plano de Aula sobre Operações Fundamentais do GE Jerônimo Coelho no ano de 1946	148

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA ESCOLA COMPLEMENTAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA: indicações teórico-metodológicas para a pesquisa	37
	2.1 UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS REALIZADAS NA ÁREA	41
	2.2 O OFÍCIO DO HISTORIADOR E A ANÁLISE DO DOCUMENTO HISTÓRICO	53
	2.3 A ESCOLA COMPLEMENTAR CATARINENSE: possibilidades de escrita de uma história da formação do professor do ensino primário através das reuniões pedagógicas	56
	2.4 CULTURA ESCOLAR E AS ATAS PEDAGÓGICAS	60
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: Cenário da Legislação Educacional Catarinense das Escolas Complementares	65
	3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	65
	3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NAS ESCOLAS/CURSOS DE SANTA CATARINA	70
	3.3 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO EM LAGUNA – SC E O PAPEL DE JOÃO AREÃO	75
4	ESCOLAS COMPLEMENTARES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPLEMENTARISTA: Concepções, Métodos e Técnicas para ensinar Aritmética	85
	4.1 O MÉTODO INTUITIVO E O ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	87
	4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA NOVA	96

4.3 O ENSINO DE ARITMÉTICA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Programas das Escolas/Cursos complementares em Santa Catarina 109

5 ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: indicações metodológicas do ensino de Aritmética no Curso Complementar instituído no Grupo Escolar Jerônimo Coelho 121

5.1 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: Prescrições Oficiais do Estado de Santa Catarina e as Atas do Curso Complementa Jerônimo Coelho 125

5.2 OS PROGRAMAS DE ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO E AS ATAS DO CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO 131

5.3 AS FINALIDADES PARA O ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPLEMENTARISTA: O método Intuitivo e os tempos de Escola Nova nas Atas Pedagógicas 135

CONSIDERAÇÕES FINAIS 151

REFERÊNCIAS 159

ANEXO 169

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta constitui-se de elementos que nortearam minha trajetória acadêmica e profissional, afinal, minha primeira função foi como professora de Educação Infantil, na rede municipal de Laguna. Neste período, cursava Licenciatura em Pedagogia pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, concluída no ano de 2006, no qual iniciava a minha caminhada como pesquisadora, com o intuito de me aprofundar em assuntos na área educacional.

Com a intenção de almejar novas oportunidades de reflexões para minha formação, iniciei em 2006 uma Especialização em Metodologia Interdisciplinar de Ensino, pela FUCAP – Faculdade de Capivari. As aulas aconteciam no prédio da instituição escolar, que se tornara depois o *lôcus* de pesquisa para essa dissertação, o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, atualmente denominada como Escola de Educação Básica, conforme Legislação atual da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Em seguida, no ano de 2008, me efetivei como Técnica em Educação na Secretaria Municipal de Educação e Esportes em Laguna – SC, na qual, passei a coordenar os professores do Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, iniciei outra graduação, Licenciatura em Matemática pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, passando a lecionar aulas da referida disciplina, como professora regente em uma escola da rede estadual da minha cidade.

Nesse processo, concluí em 2011 a Graduação em Matemática (licenciatura), pela UFSC e, diante das disciplinas e conceitos trabalhados, me interessei por estudar mais detalhadamente as metodologias de ensino de matemática na educação básica. Afinal, trabalhar os conceitos de matemática de forma significativa e contextualizada não é tarefa muito fácil para os docentes.

Com este interesse, na área da educação matemática, surgiam as aproximações para trabalhar com a formação de professores de matemática da rede municipal, função que desempenho até o presente momento. A Secretaria Municipal de Laguna aderiu no ano de 2009 ao programa do Ministério da Educação, chamado GESTAR – Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar¹ em que atuei como professora

¹ Para mais detalhes ver em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 set. 2015.

formadora. O programa ofereceu formação continuada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de trazer discussões sobre questões práticas e teóricas e contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do profissional em sala de aula. Muitas foram as questões educacionais que surgiram durante todo o meu processo de formação e atuação, no que diz respeito, principalmente, aos conhecimentos científicos que os professores precisam para atuar e intervir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em 2013, atuei como professora formadora no município de Laguna, do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso assumido pelos governos federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (destaque para o trabalho realizado em 2014 em Educação Matemática). Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, de acordo com orientações *oficiais do programa*² o “professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina”.

Como fruto dessas experiências profissionais, alguns questionamentos emergiram em minhas reflexões. E para tentar respondê-las, adentrei em uma das linhas de pesquisa da educação, isto é, *formação de professores*, a fim de compreender de forma mais aprofundada o panorama da educação matemática no Estado de Santa Catarina. Partindo deste entendimento, na busca de uma perspectiva mais científica e um amadurecimento teórico, fazia-se necessário em minha formação avançar mais um passo. Assim, em 2014, ingressei como mestrande, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a orientação do Professor Dr. David Antonio da Costa, pesquisador do Grupo de Pesquisa de história da educação matemática – GHEMAT³.

Minha primeira grande conquista foi fazer parte do GHEMAT, criado em 2000. O grupo está credenciado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e tem como coordenador o prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo em Guarulhos – SP.

² Ver em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 set. 2015.

³ Ver em: <http://www2.unifesp.br/centros/ghemat/paginas/about_ghemat.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

A comunidade de pesquisadores deste grupo busca desenvolver projetos na área da história da educação matemática, tendo como referenciais teóricos na História, para a promoção de operações com os documentos a serem transformados em fontes de pesquisa. Assim, precisamos produzir a história da educação matemática historicamente, ou seja, “Ela deve afirmar-se como produção histórica e, desse modo, não estar orientada por necessidades imediatas da prática pedagógica” (VALENTE, 2007, p.38).

Esta pesquisa se apoia na perspectiva da Histórica Cultural⁴, uma história que se abre aos mais variados estudos, como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou seja, “o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” (BARROS, 2005, p. 126).

Assim, podemos considerar que os documentos presentes nos estabelecimentos de ensino despertam o interesse do pesquisador no cenário educacional, na tentativa de entender o processo de escolarização em tempos passados. Não vemos a história como uma explicação do que realmente ocorreu no passado. A “história [defendida pelos pesquisadores] pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é” (CHARTIER, 2010, p.24).

Neste período, pude fazer vários avanços nos meus estudos no campo da história da educação matemática e também, no PPGECT na UFSC, permitindo que eu fosse me aproximando e me apropriando das pesquisas que estavam sendo realizadas na história da educação matemática. A primeira meta era justamente decidir em parceria com meu orientador, pelo meu objeto de pesquisa, na linha de pesquisa “formação de professores”, que colaborasse com as pesquisas na área de HEM. A realização de leituras orientadas me levou até os tempos da implantação dos Grupos Escolares em Santa Catarina, um período de grandes transformações no cenário educacional catarinense, dentre eles

⁴ Entendida nesta pesquisa a História Cultural, como “uma história que tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17). Dentre as diversas abordagens que hoje atravessam a História Cultural, o campo de estudos que fundamenta esta pesquisa é aquele que se desenvolveu em torno dos historiadores franceses Roger Chartier; Michel de Certeau e Dominique Julia.

o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, instituído em minha cidade Laguna – SC.

Em meio a estas leituras, Teive (2014), relata que foi instituído no ano de 1913, sob a Direção do Professor Normalista João Areão, em parceria com Orestes Guimarães, o primeiro curso complementar⁵ Catarinense em Laguna, que tinha como objetivo formar professores primários para atuar nas escolas catarinenses.

Em visita a EEB Jerônimo Coelho no ano de 2014, local onde se estabeleceu o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, tive a oportunidade de ter acesso ao arquivo escolar, conseguindo assim garimpar os primeiros documentos que, no decorrer da pesquisa se transformaram em fontes. Em conversa inicial com a Diretora Profa. Josiane Julião, a mesma disponibilizou toda a documentação histórica produzida no âmbito escolar da instituição Jerônimo Coelho. Atualmente diretora, porém, professora há anos na rede estadual de ensino, compreende a relevância e reforça a necessidade de realizarem estudos no campo da formação docente.

Com a preocupação de entender aquele momento histórico e principalmente, o contexto que aqueles documentos haviam sido produzidos, me debrucei em leituras, a fim de compreender o cenário da formação docente no Brasil, em específico o estado de Santa Catarina. Vale destacar o Livro Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinense (1883-1946), em especial o capítulo escrito por Maria das Dores Daros que apresenta uma trajetória das transformações que foram acontecendo referente à formação de professores em SC.

Daros (2005), nos diz que antes de fundarem as escolas específicas para a formação de professores, instalaram-se no Brasil, a partir de 1820, as escolas de ensino mútuo, primeira forma de preparação para o pessoal docente. As escolas normais instituídas no país como as primeiras escolas de formação de professores começaram a ser criadas em 1835 com a instalação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, amparadas pela reforma constitucional de 1834, que conferiu às Assembleias Legislativas provinciais então criadas, para

⁵ Nesta pesquisa, estaremos escrevendo curso complementar com letra minúscula quando nos reportarmos ao curso criado oficialmente enquanto modalidade de ensino. Já Curso Complementar com letra maiúscula, será para identificarmos os Cursos Implantados em Santa Catarina, enquanto instituição de ensino, anexos aos Grupos Escolares.

legislar sobre a instrução primária e secundárias nos seus respectivos territórios.

Em Santa Catarina, Daros (2005) relata que a necessidade de uma formação específica para professores surge quando na Assembleia Provincial, em 1840 decidem enviar um professor para estudar na Escola Normal do Rio de Janeiro. Neste caso, foi o professor Francisco José das Neves, que após retornar em 1843 depois da formação, passou a reger a Escola de Primeiras Letras da Capital, que funcionou também como um estabelecimento de formação de professores, onde eram oferecidas noções teóricas de como ensinar as crianças pelo método lancasteriano⁶.

Seguiu-se com a criação das escolas normais em várias províncias brasileiras, inclusive em Santa Catarina, em 1880. Daí resulta que “as escolas normais brasileiras, neste período histórico, fizeram parte dos sistemas provinciais e nem sempre funcionaram regularmente, muitas vezes sendo fechadas e reinstaladas novamente” (DAROS, 2005, p. 12).

Segundo Daros (2005), o primeiro curso normal catarinense, anexado ao Atheneu Provincial⁷, foi instituído pela lei n. 898 de 1880, que tinha por objetivo principal capacitar aqueles que atuavam como professores em escolas públicas, apesar de ser aberto a outros interessados. Posteriormente, o regulamento de 1883, que transformou o Atheneu Provincial em Instituto Literário e Normal, conservou as cadeiras e a formação de professores em Santa Catarina, chegou à República sem grandes alterações. O Instituto Literário e Normal se transforma em “Ginásio Catharinense”, tendo como anexo uma escola normal destinada ao preparo do professorado público por um dispositivo regulamentar em 1883, não alterando a sua estrutura. O regulamento, estabelece o rol das disciplinas que compõem o currículo da Escola

⁶ O método foi oficializado no Brasil ao final do século XIX e tinha como práticas, o ensino oral, de memorização e repetição. As classes de alunos eram formadas por grupos heterogêneos, em salas com uma grande quantidade de alunos, nas quais monitores auxiliavam os professores no ensino daqueles menos adiantados. Ver mais informações em Nóbrega (2003).

⁷ O Atheneu Provincial, escola pública secundária, implantada em Desterro (atual Florianópolis) no último quartel do século XIX. O ensino secundário era oferecido às camadas favorecidas, caracterizou-se pela cultura clássica-literária, necessária ao ingresso nos cursos superiores. Ver em Schardong (1997).

Norma Catarinense, mas define o programa completo de cada uma das disciplinas.

Segundo Teive (2005), as mudanças ocorridas no país ao final do século XIX, com a Proclamação da República, trouxeram um processo de modificação, necessárias à mudança de hábitos e comportamentos da população. A escola republicana deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade, missão atribuída a disseminação da educação popular, em específico ao Ensino Primário. E, conseqüentemente, tarefa atribuída aos professores que atuavam nestes estabelecimentos de ensino, formados pelas escolas, instituídas no período Republicano, no qual sofreram modificações ao longo do período.

No Estado Catarinense, a reorganização do ensino público foi concretizada a partir do ano de 1911, através da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910⁸, que autoriza e dá a base legal para a reforma do ensino catarinense no governo de Vidal Ramos e será decisiva para o futuro da educação no Estado. Através da Reforma de Instrução Pública, promovida pelo paulista Orestes Guimarães, deu-se início a uma nova estrutura do ensino em Santa Catarina. Sendo denominada também como “Reforma Orestes Guimarães”, a reestruturação da instrução pública tinha como objetivo reformar a Escola Normal Catarinense e as escolas isoladas, implantar as escolas reunidas, as escolas complementares⁹ e os grupos escolares. (SANTOS, 2014).

Nesse período, além de uma significativa mudança na Escola Normal, instituem-se as Escolas Complementares, com duração de três anos (SANTA CATARINA, 1911). O regulamento das Escolas Complementares¹⁰, estabelecia que “na escola complementar, o aluno vai consolidar e desdobrar os ensinamentos recebidos nos vários cursos a que está subordinado o ensino ministrado no grupo”. Vale salientar que na legislação consultada esta modalidade de ensino tanto é denominada escola complementar como curso complementar e

8 Estado de Santa Catarina: Seleção de Leis, 1910, p. 6 e 7. Arquivado na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. E, disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101114?show=full>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

⁹ O Termo “Escolas Complementares” é utilizado pelo estado de Santa Catarina em suas legislações oficiais, referindo-se às orientações aos cursos complementares implantados.

¹⁰Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101123>> Acesso em: 04 jun.2016.

habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal. Porém, “na prática preparava professores para as numerosas escolas isoladas¹¹ do estado. Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal” (DAROS, 2005, p. 13).

Outro fator decorrente destas transformações é a questão de como ensinar, que também pode ser entendido como os métodos de ensino, que segundo Valdemarin (2010), sofreu uma forte inflexão no século XX. Na perspectiva histórica, temos que as questões de *como ensinar* podem ser consideradas como elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados imprescindíveis para a formação humana e à teoria de conhecimento. Sendo que, até o século XIX, todos estes aspectos poderiam ser compreendidos a partir do método de ensino, através das sínteses das proposições teóricas e guia prático da profissão de ensinar. Já ao longo do século XX, os conteúdos a serem ensinados e os valores formativos podem ter como foco, o processo de aprendizagem do aluno. Assim, com as transformações existentes, podemos nos questionar: quais destas afetaram diretamente o processo de formação do futuro professor primário?

Nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos da América, como na Europa e no Brasil, educadores criticavam a educação então existente e anunciam mudanças na sociedade. De acordo com Valdemarin (2010), as novas possibilidades orientadoras, conceituada por John Dewey¹² em Escola Nova, consideravam o desenvolvimento infantil como determinante para o processo educativo e a atividade como elemento central no processo cognitivo do aluno. Na combinação destas características são produzidas prescrições para a prática pedagógica e para a atuação dos professores que possibilitam reuni-las num mesmo movimento e afirmar a constituição de uma tendência. Considerando que este processo envolve instituições formais

¹¹ De acordo com estudos de Gonçalves e Gaertner (2007), as escolas isoladas eram situadas nas zonas rurais dos municípios, eram pequenas, para 30 ou 40 alunos, sendo regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalista. Ofereciam três ou quatro séries de estudo, todas em uma única sala de aula, tendo apenas um professor.

¹² John Dewey, teve como referência a experiência pedagógica por ele dirigida na escola elementar na Universidade de Chicago (1896-1904), a partir da qual estabeleceu novas bases epistemológicas sobre o conhecimento, articulado a procedimentos didáticos (VALDEMARIN, 2010).

de ensino, e são incorporadas numa cultura pedagógica, propõe-se compreender dentre outros aspectos, a influência destas determinações, deste modelo escolanovista na formação do professor primário complementarista.

Na perspectiva de que pesquisar sobre as instituições escolares, bem como, investigar a história desses estabelecimentos de ensino nos remete ao conhecimento dos diferentes caminhos que a educação percorreu ao longo da história, fomos buscar elementos relativo à formação do professor primário para ensinar Matemática. Esta pesquisa intenta contribuir com elementos constitutivos para uma escrita da história da educação matemática das escolas primárias, chamadas em tempos passados de escolas das primeiras letras, optando pelo estudo da Aritmética que no período inicial desta pesquisa era o “contar” da tríade ler-escrever-contar¹³. A esses conteúdos específicos passaremos a referir como matéria que envolve os números e as operações fundamentais do ensino primário. Esta pesquisa busca analisar as finalidades do ensino de aritmética na formação do professor primário num período considerado como o da vigência do método intuitivo¹⁴ até a emergência do que ficou conhecido como Movimento da Escola Nova¹⁵.

E, ainda na, procura de aliar meus interesses quanto a formação de professores e os estudos na área de HEM, esta pesquisa se debruçou sobre o Curso Complementar implantado anexo ao Grupo Escolar em Laguna, a primeira escola complementar catarinense, instituída para

¹³ Inspirado na trajetória do saber-ler-contar, em seu texto intitulado *Alfabetização e formação de professores da escola primária*, elaborado por Anne Marie Chartier (1998) na França, esta pesquisa intenta elencar os conteúdos e os métodos de ensino “do contar” que mudam à medida que a demanda social se transforma no Brasil.

¹⁴ A expressão *método intuitivo* expressa o discurso pedagógico que preconizava o intuitivo como modelo para educação elementar que começa a ganhar corpo no Brasil a partir do terceiro quartel do século XIX. Trata-se de uma expressão da conjunção das ideias herbatianas com o intuicionismo pestalozziano. O ensino era fundado na experiência individual, no qual o aluno pudesse se orientar do mais próximo e simples, para o não conhecido ainda, para o mais distante e difícil. Ver Valdamarin (2014).

¹⁵ O momento histórico chamado Escola Nova surgiu na proposta educativa para atender as novas demandas da sociedade mundial e particularmente brasileira nas primeiras décadas do século XX. “Esse movimento pedagógico tinha como orientações metodológicas a valorização da experiência, da observação, o trabalho em cooperação e atividades como jogos e excursões” (SOUZA, 2009, p. 189)

formar os primeiros professores complementaristas para atuarem nas numerosas escolas do nosso Estado.

Ao delimitar o interesse da pesquisa, inicia-se um processo de garimpagem de elementos que permitissem entender a composição, a dinâmica da Escola Complementar. Foi então, que iniciamos a busca pelas fontes de pesquisa, mais precisamente, documentos escritos que pudessem trazer vestígios desses tempos anteriores.

Assim, retornei ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho de forma a me debruçar sobre os documentos encontrados, organizar, delimitar, realizar algumas leituras iniciais. Foi constatado um rico acervo de documentos que trazem elementos para estudos de pesquisa (inventário em anexo). Vale ressaltar que foram digitalizados e inseridos no repositório¹⁶ aqueles que estão sendo utilizados na pesquisa.

As instituições públicas e privadas produzem uma quantidade de documentos, que formam seus respectivos arquivos. Sendo que podemos destacar as escolas, que produzem anualmente quantidades consideráveis destes documentos. Assim, podemos definir arquivo como “[...] o conjunto de documentos reunidos, ao longo das atividades realizadas pelas instituições ao qual ele pertence [...]” (BAEZA, 2003, p. 10).

Dentre os diversos tipos de arquivos, trataremos nesta pesquisa sobre os arquivos escolares. Segundo Bonato (2005), eles são encontrados geralmente no suporte papel e organizados em livros produzidos pelos indivíduos que pertencem à instituição escolar. Infelizmente estes documentos não recebem o tratamento adequado, eles chegam a causar incômodo dentro do ambiente escolar, no que se refere ao armazenamento. As escolas, de maneira geral, não possuem espaço disponível tampouco apropriado para salvar tal material. Constantemente acabam em locais que não oferecem as condições necessárias para que sejam preservados.

De acordo com Lopes e Galvão (2001), acontece uma “seleção natural”, na qual precisa ser problematizada. As autoras enfatizam que a seleção já foi feita por aqueles que produziram os documentos, por

¹⁶ O Repositório Institucional virtual é uma base de dados comum às pesquisas em história da educação matemática amplamente alimentada e utilizada pelos pesquisadores do GHEMAT. Estão presentes neste Repositório documentos de natureza normativa, impressos pedagógicos, cadernos escolares, livros didáticos e manuais pedagógicos, dentre outros. Ver em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

aqueles que os conservaram ou os destruíram, intencionalmente ou não, e ainda, por aqueles que organizaram os arquivos escolares. Assim, a história destas instituições será sempre um “conhecimento mutilado”.

Estudos realizados por Rabelo, Denski e Câmara (2010), trazem questões problematizadoras enfatizando que não é possível guardar tudo. Dessa forma, é necessário que aconteça uma seleção, porém, é preciso que o estabelecimento estabeleça critérios. Ressaltam ainda, que estes critérios não podem estar norteados apenas na lógica administrativa, eles devem ir além, dando visibilidade aos sujeitos, às produções e práticas escolares, a fim de permitir que novas visões da e sobre a escola sejam produzidas no presente e no futuro.

Neste processo de leituras preliminares e incursões pelos documentos preservados no estabelecimento de ensino pesquisado nesta dissertação, me deparei com o livro *Termo de Compromisso*¹⁷, que traz a informação da contratação, aos 12 dias do mês de julho de 1912, do Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, o Senhor João dos Santos Areão. O referido termo é assinado por Orestes Guimarães, firmando a promessa de fidelidade do Professor Areão à causa da República, assim como, observar e fazer observar às leis e regulamento, apresentando exatidão no cumprimento dos deveres do seu cargo.

Termos de Compromissos – João dos Santos Areão:

Aos 12 dias do mês de julho de mil novecentos e doze, neste grupo escolar, perante o inspetor geral do ensino compareceu o Sr. João dos Santos Areão, nomeado director do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, e prometeu ser fiel à causa da República, observar e fazer observar suas leis e regulamentos, ser exacto no cumprimento dos deveres do seu cargo. Em virtude do que foi lavrado o presente termo, que assigna com o inspetor geral do ensino o alludino director. Laguna, 12 de julho de 1912. Orestes Guimarães – Ig. Do Ensino (TERMO DE COMPROMISSO, 1912, p. 2).

Através da leitura do Livro “Professor Areão: Experiências de um *bandeirante paulista do ensino* em Santa Catarina (1912-1950)”,

¹⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134631>. Acessado em: 28 de set. 2015.

com organização da Professora Gladys Mary Ghizoni Teive, pude perceber que o professor Areão fez parte da equipe de Orestes Guimarães, tornando-se o primeiro Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho¹⁸ e que no ano de 1913 instituiu em parceria com Orestes, o primeiro curso complementar Catarinense em Laguna, na época chamado de “berço” das escolas complementares do Estado. Justifica-se então, a relevância de tornarmos a referida instituição para as pesquisas na área da história da educação matemática, a fim de trazer elementos para a compreensão do processo de formação dos professores primários em nosso estado.

Através de várias visitas e garimpagens, leituras silenciosas na biblioteca da referida instituição, encontrei dois livros de capa dura, um deles tinha como termo de abertura na primeira página, datada de oito de abril de 1942, assinado pelo Inspetor Adriano Mosimann, com o objetivo de evidenciar que o Livro Ata servira como registro das reuniões pedagógicas realizadas entre direção e professores do Grupo Escolar Jerônimo Coelho e equipe de professores do Curso Complementar.

A luz dos documentos inventariados e da importância desse período para o cenário da educação brasileira e do estado de Santa Catarina, optamos por delimitar o período de estudo entre 1911 a 1947. Para a delimitação temporal foram usados os marcos dos Decretos n. 585 de 19 de abril de 1911 e n. 587 de 22 de abril de 1911, em que o Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado de Santa Catarina, prescreve a reorganização da Instrução Pública do Estado e institui as escolas complementares. E como marco final, o período que precede a nova configuração do sistema de ensino catarinense, com a Lei Orgânica do EN n. 8530/46, que extingue no ano de 1947 as Escolas Complementares.

¹⁸ O nome da instituição é homenagem ao Lagunense Jerônimo Francisco Coelho, jornalista, militar e político, teve forte atuação no poder executivo e como ministro de Guerra, atuou com determinação ao estabelecer condições de paz com os revoltosos farroupilhas. Fundou a Imprensa Catarinense, editando os primeiros números do jornal *O Catharinense*, em 1831. Ver mais informações em: Dicionário Político Catarinense. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1835. E, na obra de Carlos Humberto Pederneras Corrêa: *Jerônimo Coelho: Um liberal na formação do II Império*. Florianópolis, (2006).

Definido o recorte temporal da pesquisa, realizou-se o inventário dos documentos escolares utilizados como instrumentos de análise na referida pesquisa:

Quadro 1 – Inventário dos documentos do Curso Complementar no período de 1911 a 1947

Título do Documento	Ano
Livro de visitantes do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, SC	1912 a 1955
Livro de Matrículas dos alunos da Escola Complementar	1914 a 1918
Livro de Notas das sabinas da Escola Complementar	1913
Livro de Diplomas da Escola Complementar	1931 a 1940
Livro de Matrículas dos alunos da Escola Complementar	1931 a 1939
Livro de Lançamentos de Notas e Exames do Curso Complementar	1939 a 1941
Livro de Matrículas – Seção Masculina e Feminina – 2º Ano – Curso Complementar	1939 a 1941
Registro Diário de Lições	1942 a 1943
Livro de Atas Pedagógicas	1942 a 1947
Livro de Matrículas – Seção Masculina – 2º Ano – Curso Complementar	1942 a 1948
Livro de Matrículas – Seção Feminina – 2º Ano – Curso Complementar	1942 a 1948
Livro de Inventário do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, SC	1942 a 1969
Livro de Exames do Curso Complementar	1944
Livro de Certificado de Conclusão de Curso Complementar	1945 a 1946
Livro de Consulta dos Alunos à Biblioteca	1946
Catálogo de Obras da Biblioteca Jerônimo Coelho	s. data

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016)

Para além dos documentos escolares, utilizou-se documentos normativos dos quais destacamos esses abaixo, a fim de elucidar elementos do primeiro curso complementar catarinense e que

permitissem compreender como se deu o ensino de aritmética na formação dos professores primários no Estado Catarinense.

Quadro 2 – Levantamento das Legislações Oficiais das Escolas Complementares no período de 1911 a 1947

Legislação	Documento
Decreto n. 585 de 19 de abril de 1911	Reorganiza a Instrução Pública de SC e cria as Escolas Complementares
Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911	Programa de Ensino dos Grupos Escolas e Escolas Isoladas
Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911	Expede regulamento para as Escolas Complementares
Decreto n. 1204 de 19 de fevereiro de 1919	Expede regulamento para as Escolas Complementares
Programa das Escolas Complementares, 1928	Programa das Escolas Complementares do Estado de SC
Decreto-Lei 713 de 5 de janeiro de 1935	Novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para aplicação dos novos métodos de ensino
Circular n. 32 de 26 de setembro de 1935	Diretor do Departamento da Educação, recomenda a aquisição de livros da coleção “Atualidade Pedagógicas”
Decreto-lei n. 244, de 9 de dezembro de 1938 – SC	Transforma as Escolas Normais Primárias em Escolas Complementares, com dois anos de duração
Decreto n. 715 de 03 de março de 1939 – SC	Expede Regulamento para os Cursos Complementares
Circular n. 37 de 28 de maio de 1941 – SC	Orientações aos inspetores e diretores de Grupos Escolares e cursos complementares
Circular n. 54, 21 de jul. 1941, SC	Orientações aos inspetores e diretores de Grupos Escolares e cursos complementares sobre reuniões pedagógicas
Portaria n. 1556, 12 de jul. 1943, SC	Aprova as instruções elaboradas pelo Departamento de Educação para a reunião de inspetores escolares
Relatório ao Presidente da	Relata a vida administrativa de SC

República, outubro de 1943, SC	durante o exercício de 1942
Decreto n. 2991 de 28 de abril de 1944	Estabelece instruções para os estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares
Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016)

Vale ressaltar que nesta pesquisa, as atas das reuniões pedagógicas, realizadas entre o diretor e os professores do Curso Complementar Jerônimo Coelho, tornaram-se fonte privilegiada de pesquisa. Através da leitura preliminar do Livro Ata 01, eu pude me inteirar das legislações discutidas nas reuniões, dos assuntos pedagógicos tratados, dos conteúdos escolhidos para os planos de aulas, em específico, de aritmética, assim como, dos comunicados que eram estudados pelo grupo. Esses registros oportunizaram um avanço nesta pesquisa, a fim de inventariar outras fontes importantes, como os programas de ensino, as cópias dos planos de aulas, os regulamentos, os artigos científicos publicados pelo Departamento de Educação, bem como as obras literárias indicadas para uso do professorado pelo governo catarinense.

Segundo Valente (2007), “a produção histórica não se define nem por seu objeto, nem por seus documentos, mas pelos traços deixados do passado no presente. Os historiadores a partir de seu trabalho com as fontes, com os documentos do passado, procuram respostas às questões previamente elaboradas. Assim, compreendemos que os documentos passam a se tornar fontes documentais a partir das questões do historiador. O cotejamento entre as diversas fontes, seus entrecruzamentos são subsídios na busca das explicações. Segundo o autor, essas questões históricas são aquelas que fazem avançar a sua disciplina, significa preencher as lacunas do conhecimento histórico, isto é, tratam-se de questões para as quais os historiadores ainda não têm respostas.

Assim, diante do período de pesquisa estabelecido, partimos para definir a pergunta que conduzirá a utilização das fontes de pesquisa: *Como se deram as orientações no período de 1911 a 1947 para o ensino de aritmética na formação do professor primário do Curso Complementar instituído no Grupo Escolar Jerônimo Coelho?*

Tais questionamentos traçam o seguinte objetivo geral de pesquisa: *Escrutinar, através de fontes documentais, elementos*

orientadores relacionados ao ensino de aritmética na formação do professor primário no Curso Complementar Jerônimo Coelho, em Laguna, Santa Catarina.

Para o alcance do objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados, como:

- Apresentar a trajetória de organização do *corpus* documental e implantação do Curso Complementar Jerônimo Coelho, em Laguna – Santa Catarina;
- Identificar as estratégias de reformulação dos programas das escolas complementares catarinenses para o ensino de aritmética;
- Apresentar considerações acerca dos usos dos métodos e materiais de ensino para a aritmética;
- Examinar nas atas pedagógicas as permanências e discontinuidades das indicações metodológicas difundidas no Curso Complementar Jerônimo Coelho para o ensino de Aritmética;

Os objetivos específicos estão diretamente relacionados aos capítulos escritos na dissertação. O *capítulo I*, intitulado como “Introdução” mostra a trajetória acadêmica da pesquisadora, e suas aproximações com o tema da pesquisa e os documentos disponibilizados.

O *capítulo II*, que recebeu o título “História da educação matemática na Escola Complementar no Estado de Santa Catarina: indicações teórico-metodológicas para a pesquisa”, aponta as concepções teóricas e metodológicas para a realização da análise das fontes documentais. E, ainda, as pesquisas relacionadas com o este trabalho na área da História da educação matemática.

O *capítulo III*, que tem como título: “Formação de Professores em Santa Catarina: Cenário da Legislação Educacional Catarinense das Escolas Complementares”, mostra o cenário catarinense na formação de professores que atuavam no ensino primário.

O *capítulo IV*, identificado “Escolas Complementares e a Formação do Professor Complementarista: Concepções, Métodos e Técnicas para ensinar Matemática”, procura identificar as práticas pedagógicas utilizadas para ensinar aritmética no Curso Complementar, assim como o Currículo do ensino de Matemática.

O *capítulo V* intitulado “Atas das Reuniões Pedagógicas: indicações metodológicas do ensino de Aritmética no Curso

Complementar instituído no Grupo Escolar Jerônimo Coelho”, busca analisar as atas pedagógicas realizadas nas reuniões entre professores e diretor, no período estudado, referente ao ensino de aritmética.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA ESCOLA COMPLEMENTAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA: indicações teórico-metodológicas para a pesquisa

O referido estudo terá como base teórico-metodológica a História Cultural, fazendo uso como fonte privilegiada as atas pedagógicas das reuniões de diretor e docentes no curso complementar, além de outros documentos importantes para a pesquisa por se tratarem de um meio de divulgação da pedagogia vigente nas primeiras décadas do século XX.

Compreende-se que toda pesquisa em história se constitui de um lugar. E, para aqueles que pretendem realizar estudos nessa área, compreender de que lugar o autor está falando, o que determina tal lugar, é extremamente relevante para o desenvolvimento de um trabalho significativo e coerente. Não há pesquisador que seja neutro às questões de sua área de pesquisa, pois “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência” (CERTEAU, 2010, p.67). Sistema este que dará significado aos documentos analisados.

Ao concordar com Certeau (2010), temos que a pesquisa está articulada com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural que implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: um posto de observação ou de ensino entre outros. E é justamente desse lugar que se estabelecem os métodos, delineados por uma topografia de interesses, em que os documentos e as questões, que lhes serão propostas se organizam.

Partindo, dessa compreensão de “lugar”, situamos nossa pesquisa no espaço social intitulado Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e, em específico, vinculada aos estudos realizados pelos pesquisadores do GHEMAT – Grupo de pesquisa de história da educação matemática. Este grupo, considera que a história da educação matemática faz parte de estudos que se realizam no campo da História da Educação.

Neste sentido, procurando inquietações enquanto sujeitos pertencentes ao *lugar* identificado anteriormente e, considerando as determinações dadas para a produção de uma história escrita e visando a construção de questionamentos ao passado, temos a questão central da referida pesquisa. Questão esta que diz respeito à formação do professor do ensino primário que ensina Matemática em específico a Aritmética, e ainda, problematizações que emergem da linha de pesquisa do Programa

de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia da UFSC, no qual esse estudo está inserido, isto é, formação de professores.

A linha de pesquisa *Formação de Professores*, do PPGECT, tem o objetivo de investigar a formação de professores no enfoque da educação científica e tecnológica e sob as perspectivas de suas práticas, teorias e epistemologias em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem e níveis de escolaridade. O foco de interesse relacionado a esse estudo, vincula-se à formação inicial desses docentes, visando a compreensão sobre as concepções, ideias e práticas de ensino num determinado período histórico.

Valente (2007), defende a necessidade de refletirmos também sobre o lugar de produção da HEM, ou seja, esse lugar é a história e, mais especificadamente, a história da educação. Assim, as produções do grupo se apoiam em uma base teórico-metodológica utilizada pelos pesquisadores da história da educação.

Segundo Valente (2010), os estudos de Roger Chartier, um dos maiores historiadores contemporâneos da história cultural que discute como a escrita da história mudou ao longo do tempo, concluem que já foram ultrapassadas as concepções que tratam a história como uma cópia fiel do passado, em uma antiga perspectiva positivista. A partir das considerações de Chartier, fica posto como se dá, hoje, o trabalho do historiador: refere-se à *construção de representações* sobre o passado. Assim, como pesquisadores, entendemos que a história deixou de ser compreendida como um resgate do passado, como ele existiu, mas sim, transformando-se em sua representação e compreensão do mesmo.

Esta investigação do ensino de Aritmética escolar, na formação do professor primário na escola complementar, no recorte temporal de 1911-1947, tem como objetivo, contribuir com a produção da história da educação matemática. Nosso ofício, como historiador, é o de produzir objetos de estudos, de promoção de operações com o conjunto dos documentos inventariados nos arquivos escolares, como os documentos normativos selecionados, que passam a ser considerados como fontes de pesquisas, e, finalmente submeter o texto construído a regra de controles pela comunidade acadêmica.

O uso da história da educação matemática na formação de professores de matemática tem sido tratado, por diversos grupos de estudos atualmente. Segundo Valente (2010), compreende-se que se o professor de matemática mantiver uma relação histórica com as práticas profissionais realizadas no passado, tenderá a desenvolver um trabalho de melhor qualidade no cotidiano de suas atividades didático-pedagógicas. Assim, essas várias experiências de pesquisas, tem sido

objeto de reflexão pelos pesquisadores da área e tais produções apontam para o papel importante da inserção desse saber na formação docente.

Tendo em vista, as transformações da escrita da história, trazidas nesse texto segundo o historiador Chartier, e considerando-as como um marco importante para as concepções teórico-metodológicas, podemos nos questionar: como pode ser pensada a pesquisa histórica da educação matemática para a formação de professores, no âmbito contemporâneo do trabalho dos historiadores?

Como vimos, assim como no campo da Educação Matemática, produzir história da educação matemática constitui-se num desafio, afinal, estudos nessa área requerem do pesquisador (na sua maioria professores de matemática) a apropriação de aportes teórico-metodológicos de área como a história e a história da Educação. Dessa forma, o que se torna necessário aprender com os historiadores para produzir história da Educação Matemática?

Segundo Bloch (1949), a História pode ser considerada como um esforço de compreender, de conhecer, sem se preocupar em descrever o passado, preocupando-se então com os porquês dos acontecimentos. E estes acontecimentos sempre estarão associados à ação do homem. Assim, considerando o homem como agente transformador, teremos que o objeto da História é o homem, seus atos e suas ações.

Segundo Veyne (1971), a história é um relato de acontecimentos verídicos narrados¹⁹ em forma de uma explicação. Estes acontecimentos são os fatos, resultado de uma seleção, relacionado a uma ótica escolhida, daquilo que se tem intenção de estudar, e relacionam-se organizando uma trama compreensível constituindo-se uma explicação. “Logo, tudo poderia ser história, não havendo, portanto, a História, mas as histórias, espécies de itinerários possíveis,

¹⁹ Para Veyne, com seu livro *Como se escreve a história*, publicado em 1971, iria, na Europa, pôr em xeque as concepções até então estabelecidas para a História, com seus questionamentos que se contrapunham à própria cientificidade da disciplina. Para o autor, a História tinha um campo indeterminado, salvo a exigência de lidar com o acontecido, o que fazia da história uma narrativa distinta daquela da literatura. Com isso, a História não poderia ser jamais total, pois nenhum historiador poderia dar conta de tudo, e nem o tempo era uma categoria essencial, sendo apenas um meio ou um lugar onde a intriga se desenrolava. Para mais detalhes ver Pesavento (2008).

que não dariam conta da totalidade ou da verdade, mas dariam explicações” (PESAVENTO, 2008, p. 34).

Para Certeau (2010), a história é essa prática (uma disciplina), o resultado (discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma “produção”. O fazer história permite um agir comum, com uma linguagem técnica própria que remete a práxis social como aquilo que se torna possíveis textos organizados por uma nova inteligibilidade do passado.

Com base nas ideias de Bloch (1949); Veyne (1971) e Michel de Certeau (2010) e, partindo das fontes documentais levantadas, em especial, as atas pedagógicas, pretende-se realizar uma narrativa histórica com o objetivo de explicitar as orientações relativas ao ensino de aritmética, dadas aos professores primários que lecionavam no curso complementar, no período estudado.

Segundo Valente (2007), são as questões do historiador e suas hipóteses iniciais que nortearão a pesquisa. Assim, temos como motivação para a elaboração de nossas hipóteses, o fato do Curso Complementar ter acontecido no mesmo prédio do Grupo Escolar Jerônimo Coelho que oferecia o ensino primário. Considerando que ambos cursos eram administrados pelo mesmo diretor e que as matérias eram lecionadas pelos mesmos professores e ainda que as reuniões pedagógicas se realizavam ao mesmo tempo para as duas modalidades de ensino, isto é, para o curso primário e para o curso complementar, nos remete a pensar: Como se davam as orientações administrativas e pedagógicas para os respectivos cursos? As orientações pedagógicas eram diferenciadas? O que registram as atas pedagógicas?

Desta forma, localizam-se nesse momento histórico questões relevantes para o ensino primário catarinense que podem contribuir para a compreensão daquele período e ainda, ajudar a perceber o presente, pois a pesquisa histórica “[...] pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam” (CHARTIER, 2010, p. 9).

Assim, temos como ponto de interesse, a análise das atas das reuniões pedagógicas, relatadas no livro de Atas, para percebermos vestígios das orientações metodológicas para o ensino de Aritmética na formação dos alunos complementaristas, futuros professores do ensino primário.

2.1 UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS REALIZADOS NA ÁREA

Com a intenção de também contribuir com as pesquisas que estão sendo realizadas na área da história da educação matemática – HEM, pretendo investigar sobre a aritmética no Curso Complementar do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, no período de 1911-1947.

A referida pesquisa se alinha ao desenvolvimento do projeto “História das metodologias de ensino de matemática nas escolas primárias de Santa Catarina”²⁰, coordenado pelo Prof. Dr. David Antonio da Costa, no qual o intuito é investigar historicamente as metodologias de ensino de matemática no ensino primário em Santa Catarina entre a implantação dos Grupos Escolares, em 1911, até meados de 1970. Busca-se privilegiar como fontes documentais os livros didáticos, legislações de ensino, papéis contidos nos arquivos escolares e materiais produzidos por cotidianos passados.

Estudos importantes sobre a história da educação matemática escolar vem sendo realizado por diversas instituições brasileiras nos últimos anos, ampliando o entendimento em torno da história da matemática escolar. Esse crescimento revela-se nas publicações em diversas revistas especializadas e alguns números temáticos, como a Revista Caminhos da Educação Matemática²¹, uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GPEM) e do Instituto Federal de Sergipe (IFS); tem por objetivo fomentar e difundir o tema em nosso País.

Na busca de contribuir para a referida pesquisa, destacamos o artigo *O Cenário Da Instrução Pública de Santa Catarina no Início do Século XX e o Ensino de Aritmética: o Repositório Institucional de Fontes (2014)*²², tem o propósito de caracterizar alguns aspectos da Instrução Pública no nível primário, ampliando a compreensão da organização escolar vigente, particularmente dos aspectos relacionados ao ensino da aritmética. Para isso são utilizadas as fontes do repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina para a pesquisa na área da história da educação matemática. Procura-se compreender como se deu o ensino de Aritmética no início do século XX em Santa Catarina. O artigo em questão, assim como este trabalho, utiliza do

²⁰ Processo CNPq 483914/2013-4. Edital 014/2013.

²¹ Caminhos da Educação Matemática em Revista, v. 1, nº 1, 2014.

²² Para maiores detalhes ver em: Costa (2014).

conceito segundo Julia (2001), que trata de estudos históricos para o entendimento daquilo que é chamado de cultura escolar. Assim como, as análises de textos normativos relacionados ao passado escolar: legislação, regulamentos, programas escolares, relatório dos inspetores. O autor evidenciou como resultado deste estudo que através do diálogo das fontes com outras pesquisas já publicadas da história da educação, considerações acerca do ensino de aritmética em consonância com o chamado ensino intuitivo fortemente influenciado pelo modelo da organização escolar paulista.

Eventos específicos sobre a área indicam o crescimento de pesquisas sobre a história da educação matemática, como o Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática (I CIHEM) que resultou na publicação do *Actas do I Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática*²³, em 2011, em Portugal. Entre os estudos realizados, ressaltamos como contribuição para esta pesquisa, o artigo, intitulado: *Sobre o ensino da Aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a História da Educação Matemática (2011)*²⁴. Neste artigo, a autora apresenta os resultados de um estudo referente à inserção da educação matemática no movimento da Escola Nova, e procura conhecer as propostas para o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Através de textos autobiográficos de duas professoras mineiras, envolvidas com a formação de professores e as práticas pedagógica com a aritmética no ensino primário, a autora procura analisar se os escritos das professoras remetem a uma concepção e prática advogada pela Escola Nova. Buscaremos perceber se houve movimento semelhante durante apropriação do método intuitivo e das metodologias advindas do movimento Escola Nova no curso complementar catarinense.

Posteriormente, sua segunda edição, o II CIHEM aconteceu em 2013 na cidade de Cancun no México, tendo como principal temática, a “Investigação em História da Educação Matemática na América e Europa: marcos gerais e perspectivas de futuro”. Destacamos como contribuição para este estudo, o artigo intitulado *Lourenço Filho e a nova organização da aritmética escolar na era dos testes (2014)*, de autoria dos pesquisadores Wagner Rodrigues Valente, Ieda Basinello e Marcia Guedes Soares. O documento busca analisar o papel de Lourenço Filho relativamente à matemática escolar a ser ensinada no

²³ Ver em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135865>>. Acesso em 02 jun. 2016.

²⁴ Para maiores detalhes ver em: Gomes (2011).

curso primário nas décadas de 1920 a 1950. Os estudos tornam-se bastante relevantes para esta pesquisa, pois, trataremos do ensino de aritmética no ensino intuitivo e na escola ativa, e Lourenço Filho é um dos colaboradores mais incisivos desta distinção. Considerações finais do artigo apontam que a trajetória do autor perpassa por uma fase inicial, próximas àquelas propostas originárias de um modelo de escola intuitiva, para um tempo de pedagogia científica, isto é, escolanovista.

O CIHEM III aconteceu em 2015, em Belém do Pará, no Brasil. A realização do III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática (III CIHEM) complementa e aprofunda o intercâmbio entre pesquisadores e a produção de conhecimento ligada à História da Educação Matemática na América Latina, em Portugal e na Espanha, espelhando as diversas perspectivas e metodologias que vêm sendo seguidas pela comunidade científica. Vale ressaltar que até o momento, o *Actas do III Congresso* não foi disponibilizado.

Temos como mais um importante evento da área, o Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM), em suas duas edições, 2012 e 2014 ocorridas em Vitória da Conquista/BA e em Bauru/SP, respectivamente. Apresentam como temática na edição de 2014, “Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da História da Educação Matemática no Brasil”. Esses eventos específicos, associados com edições de periódicos temáticos específicos na área da Educação Matemática, refletem o vigor da pesquisa em HEM. A continuação deste evento deverá seguir para a Universidade Federal do Espírito Santo, no campus de São Mateus, em novembro de 2016. De forma ampla para os estudos, destacamos o artigo *Mapear a Formação de Professores de Matemática no Brasil: uma proposta, alguns exercícios (2014)*, autoria de Marcelo Bezerra de Moraes e Antonio Vicente Marafioti Garnica. São discutidos nesta proposta como a própria noção de mapeamento/cartografia e algumas possibilidades metodológicas, dentre as quais ficam ressaltadas as potencialidades das narrativas e da História Oral (concebida como modo de criar, coletar e estudar narrativas). O autor encerra o texto fazendo um detalhamento sobre algumas das investigações desenvolvidas em diferentes regiões do país, visando analisar possibilidades e limitações deste Mapeamento, mobilizando as pesquisas, desenvolvidas até o ano de 2012. O referido estudo contribui diretamente para nossa formação como pesquisadores da história da educação matemática.

Destacamos a publicação do Livro *Saberes Elementares Matemáticos em Circulação do Brasil: dos documentos oficiais às*

revistas pedagógicas 1890 – 1970, em específico como contribuição para nossos estudos, o capítulo 5, intitulado: *A Matemática na Formação de Normalistas*. Com a coordenação da Professora Maria Cristina Araújo de Oliveira, o estudo tomou como questão norteadora, a partir da análise comparativa em diferentes estados brasileiros, a seguinte interrogação: que temas devem ser aprofundados nas pesquisas sobre a matemática presente na formação de professores normalistas, considerando-se o estágio atual dos conhecimentos? Objetivou conhecer a matemática presente na formação dos normalistas a partir de 1920 até 1946, analisando a legislação para os cursos normais a partir de normativas disponíveis no repositório de conteúdo digital da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Para o período em questão, o grupo de pesquisadores conclui que os estados, a partir das variadas evidências que apontam para diferentes níveis de apropriação, foram marcados pelas propostas da *escola nova* no ensino dos saberes de matemática, tanto em relação aos conteúdos a ensinar quanto em relação às metodologias que deveriam ser utilizadas. Cabe ressaltar que apesar dos estudos do capítulo desta obra citada não tratar sobre o Estado de Santa Catarina, acredito que a escrita contribui diretamente para este trabalho, tendo em vista que realizo este movimento de buscar compreender como se deu o ensino de aritmética na formação de professores, analisando as legislações vigentes para o curso complementar no período de 1911 a 1947. Bem como, identificar os elementos oriundos do método intuitivo e do movimento da escola nova.

Podemos mencionar ainda, a publicação do capítulo 6, denominado: *Os Experts dos Primeiros Anos Escolares: a construção de um corpo de especialistas no ensino de Matemática*. Sob a coordenação de Lucia Maria Aversa Villela, o texto objetiva localizar as alterações sofridas no campo do ensino da Aritmética no antigo curso primário, no Brasil, no período de 1930 a 1970. Os autores verificam a emergência de um grupo de especialistas, lotados em dois grandes Núcleos: a escola normal do antigo Distrito Federal e a de Belo Horizonte, o que indica que esses profissionais influenciaram na forma de conceber e pensar o ensino da Matemática na escola elementar no período. A partir das fontes e conexões apresentadas, os autores concluem a respeito das concepções e metodologias que estavam circulando no Brasil em específico ao Sistema de Numeração Decimal (SND). Ressaltam que as orientações dadas em termos da pedagogia intuitiva diziam respeito ao uso pelo aluno de objetos, coisas (saber sensível), que lhe permitiriam avançar depois no conteúdo. E, em épocas da pedagogia escolanovista, com referência na Psicologia Experimental

de base estatística, as prescrições dependeriam dos diagnósticos realizados pelos professores.

Podemos mencionar ainda, os grupos de pesquisas que contribuem efetivamente, através das reflexões realizadas, a construção de novos olhares e descobertas a respeito da pesquisa em história da educação matemática. Como o Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM), coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Regina Flores, sediado em Florianópolis/SC, na UFSC. O referido grupo apresenta como tema de suas atividades a articulação com a cultura e a história para investigar problemáticas inerentes à Educação Matemática. A partir de estudos produzidos no âmbito do PPGECT, e particularmente do grupo de estudos GECEM, encontramos pesquisas que problematizam aspectos da história da educação matemática. Como a dissertação de Piersandra Simão dos Santos (2014), intitulada *A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Müller (1950-1970)* – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como objetivo compreender como a disciplina de matemática representada pelos conteúdos de aritmética e geometria se tornou escolarizada na escola primária, em específico, no Grupo Escolar de Lauro Muller. Embora Santos (2014) tenha abordado um tema referente aos Grupos Escolares e ainda, em outro recorte temporal, sua dissertação apresenta considerações importantes que dialogam com a nossa pesquisa, como o processo de escolarização que segundo a autora é desencadeado dentro de uma cultura escolar, ou seja, de um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos que são sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições e regularidades.

Temos a dissertação de Rosângela Kirst da Silveira (2013), intitulada como *Reforma Orestes Guimarães para a Matemática da Escola Normal Catharinense* - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisa elementos referentes ao ensino da matemática na formação do professor primário, em um momento histórico bem específico (1911-1918). A autora discutiu e apresentou decretos, programas, regulamentos e relatórios do recorte inicial desta pesquisa, contribuindo para a construção do texto sobre a Reforma Orestes Guimarães²⁵, considerada como uma das reformas de maior significado para a educação. E, ainda contribuiu por tratar sobre formação de professores normalistas no estado catarinense, ao apontar que a

²⁵ O professor Orestes Guimarães foi contratado pelo governo de Santa Catarina para comandar a reforma da Instrução Pública de 1910 (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

aritmética era valorizada como ciência e por isso sua carga horária foi aumentada consideravelmente.

Destacamos ainda, a tese de Joseane Pinto de Arruda (2011), intitulada *Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: Marcas e Movimento da Matemática Moderna* – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como objetivo investigar a constituição de uma cultura de matemática moderna, no período de 1960 a 1970, no ensino primário, atualmente o Colégio de Aplicação da UFSC. Apesar de não ser do mesmo recorte temporal da pesquisa, a autora busca analisar, como e de que modo o ensino de matemática foi acolhido, apropriado e praticado na implantação das quatro séries primárias do Colégio Aplicação (CA/UFSC). A autora utilizou-se dos referenciais teóricos da história e da histórica da educação para análise das suas fontes documentais: os documentos (escritos) e orais (memória) que contribuíram para a compreensão de nossos referenciais. E, principalmente a relevância da pesquisadora ao apontar as discontinuidades de um tempo em processo de adequação de um ideário da matemática moderna, como possibilidade de questionar um discurso hegemônico de recepção destas novas ideias. Buscaremos compreender se houve esta dinâmica no período de 1911 a 1947 que compreende a apropriação do método intuitivo e do movimento escolanovista.

A partir do meu ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), sediado em São Paulo/SP na UNIFESP e coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente. Fundado no ano de 2000, o grupo reuni pesquisadores de diversos estados e universidades do Brasil e destaca-se pelo desenvolvimento coletivo de projetos temáticos de pesquisa sobre a história da educação matemática nos diversos níveis de escolaridade: história do ensino de matemática, dos conteúdos escolares, dos livros didáticos, da disciplina Matemática e da formação de professores de matemática. Em levantamento²⁶ realizado em setembro de 2016, temos que o grupo é formado por 35 pesquisadores e 87 estudantes (doutorandos, mestrandos acadêmicos e profissionalizantes, além dos alunos da graduação) integrados na linha de pesquisa do grupo. Segundo

²⁶ Levantamento do GHEMAT, realizada no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil da Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2116509882385976>>. Acessado em: 21 set. 2016.

Costa e Valente (2015), o objetivo deste grupo é desenvolver pesquisas com vistas à compreensão histórica do ensino e aprendizagem na formação de professores de matemática e do trajeto de construção da matemática escolar. Esta linha de pesquisa é considerada como uma especificidade da história pelo Grupo.

O GHEMAT apresenta uma característica de produção coletiva, que se instalou desde seu início, isto é, as pesquisas são estruturadas por projetos com diferentes dimensões estudadas pelo Grupo. Desde este tempo, na prática, o Grupo deixa de ser um coletivo pertencente a uma dada universidade, a um dado programa de pós-graduação e passa a se instituir como um conjunto de pesquisadores de diferentes instituições e programas de pós-graduação, em diversos estados brasileiros que levam adiante projetos coletivos de investigação (VALENTE, 2013).

E para alicerçar essa característica coletiva de produção, o GHEMAT utiliza-se do Repositório de Conteúdo Digital, que encontra-se “fisicamente” sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, uma das diversas instituições de ensino e pesquisa, no qual alguns membros do Grupo filiam-se. Essa base de documentos tem se mostrado profícua na realização de estudos histórico-comparativos relativos à circulação de modelos pedagógicos, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os pesquisadores nos seus diversos locais de pesquisa. (COSTA; VALENTE, 2015).

Estudos vem sendo desenvolvidos no grupo na área de formação de professores, afinal, como docentes precisamos manter uma relação histórica com o passado, a fim de desenvolver melhor a prática pedagógica. De acordo com Valente (2013), os estudos em HEM buscarão dar significado às práticas pedagógicas dos professores do passado, procurando saber historicamente como se deu o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

No âmbito da HEM, porém, aproximando dos saberes elementares da Matemática, temos a tese de David Antônio da Costa (2010), intitulada *Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro 1890-1946* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), aborda questões mais específicas do conceito matemático de número na escola primária brasileira, utilizando como fonte principal de sua pesquisa, os livros didáticos de aritmética utilizados neste recorte temporal. As escolhas teórico-metodológicas como o ofício do historiador e a cultura escolar, contribuem consideravelmente para a escrita desta pesquisa. Outra questão trazida pelo autor é relacionada ao método de Pestalozzi, materializado com a expansão da escola pública

em São Paulo, no final do século XIX, movimento que influenciou as reformas educacionais em Santa Catarina.

Trazendo a questão de pesquisa: *Como se deram as orientações no período de 1911 a 1947 para o ensino de aritmética para a formação do futuro professor primário do Curso Complementar?* Ressalta-se que tal problematização, orientou o levantamento de trabalhos relacionadas à formação do professor do ensino primário com relação ao ensino de aritmética, criando relações com outros estudos e abrindo possibilidades do que ainda não foi pesquisado.

A escolha da temática de pesquisa e dos referenciais teórico-metodológicos oportunizaram a construção de um texto específico, no qual ainda não foram produzidos por outros pesquisadores. Porém, compreendemos que existem momentos que pesquisas se relacionam, colaborando para o avanço dos estudos, como foi possível perceber em levantamento realizado sobre produções relacionadas ao tema *ensino de aritmética no curso complementar*. Constatamos ainda que existem muitas questões a serem investigadas, sendo que pensando as orientações pedagógicas para o ensino de aritmética na formação do professor primário no curso complementar catarinense, não há estudos que privilegiem tal assunto. Assim, buscamos complementar o cenário de pesquisas sobre o ensino de matemática na formação do professor primário em Santa Catarina, estabelecendo relações com outros trabalhos e oportunizando novas possibilidades de investigação.

Para uma melhor compreensão das pesquisas sobre o ensino de aritmética na formação do professor primário, em perspectiva histórica, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Banco de Periódicos da CAPES/MEC, no Repositório UFSC, trabalhos publicados desde o ano 2000²⁷ que incluíssem as combinações Escolas Complementares²⁸, Escolas Complementares em SC²⁹, Curso

²⁷ Temos o ano 2000 como recorte inicial do período de publicações de teses e dissertações, devido a considerável quantidade de pesquisas em história da educação matemática com a criação e consolidação dos grupos de pesquisas interessados nesta área. Como por exemplo: GPHN, GHEMAT, o GHOEM e HIFEM.

²⁸ Com a combinação *Escolas Complementares*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obtivemos 511 resultados, com 02 relacionados à pesquisa, no Banco de Periódicos da Capes, obtivemos 84 periódicos dentre os quais apenas 01 apresenta relação com a pesquisa. No Repositório UFSC, com o assunto *educação* foram encontrados 986, com 01 trabalho relacionado com esta pesquisa.

Complementar³⁰, Ensino de Matemática nas Escolas Complementares³¹, Ensino de Aritmética no Curso Complementar³².

Alguns estudos nos trazem questões pertinentes no que diz respeito às concepções didático-metodológicas do período estudado. Como a dissertação de Ana Paula da Silva Freire (2013), que trata sobre *O Embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas na Escola Primária de Santa Catarina (1911-1945)* – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O trabalho tem como problema de pesquisa: Quais as características dos impactos de políticas e práticas educacionais para a escola primária catarinense entre 1911 e 1945? Questiona a presença da Educação Tradicional e da Educação Nova, ao analisar aspectos das práticas e das políticas educacionais no processo de instituição da educação escolar primária em Santa Catarina. E com relação às práticas, o processo histórico foi caracterizado por buscar a substituição das componentes pedagógicas e didáticas da Educação Tradicional presentes na escola primária por aquelas próprias da Escola Nova, através da criação do grupo escolar e de iniciativas de formação de professores e a reconfiguração de suas práticas que deveriam ser renovadas de acordo com as bases da pedagogia moderna. Assim, emergiram das discussões da autora questões relativas aos métodos de ensino, na qual conclui que as políticas e práticas educacionais na escola primária de Santa Catarina, no período entre 1911 e 1945, configuram um embate teórico e metodológico calcado nos conflitos, contradições e antagonismos gerados no confronto entre a cristalização da Educação Tradicional e a força e potencial de renovação educacional da Educação Nova. Tais estudos contribuem para este

²⁹ A combinação de palavras *Escolas Complementares em Santa Catarina* não apresentou nenhum resultado.

³⁰ A combinação *Curso Complementar* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obtivemos 429 resultados, dentro os quais 01 se relaciona aos estudos realizados nesta pesquisa, no Banco de Periódicos da Capes, teve 188 resultados, com 01 estudo relacionado à pesquisa, sendo que já consta na lista de resultados da Biblioteca Digital.

³¹ Com as palavras *Ensino de Matemática nas Escolas Complementares*, na Biblioteca Digital Brasileira foram encontrados 14 resultados, sendo que 01 trabalho (relacionado) já havia sido considerado na busca anterior. O mesmo com o Banco de Periódicos da Capes, foram encontrados 06 resultados, porém, os dois trabalhos relacionados já foram considerados nos levantamentos anteriores.

³² A combinação *Ensino de Aritmética no Curso Complementar* obteve 07 resultados no Banco de Periódicos da Capes e nenhum relacionado ao estudo.

trabalho, no que diz respeito a compreender o movimento de renovação pedagógica existente no recorte temporal estabelecido, bem como analisar as permanências e rupturas dos usos e métodos de ensino para o ensino de aritmética.

A dissertação de Josiane Acácia de Oliveira Marques (2013) sobre os *Manuais Pedagógicos e as orientações para o ensino de Matemática no curso primário em tempos de Escola Nova* – Universidade Federal de São Paulo. Tem por objetivo analisar manuais pedagógicos com a finalidade de investigar as orientações dadas para o ensino de matemática no período do movimento de Escola Nova no Brasil aos professores do curso primário. A pesquisa desenvolve-se sob a ótica histórico-cultural. O resultado do estudo indica que por intermédio dos manuais pedagógicos estudados, foram trazidas ao Brasil as discussões escolanovistas defendidas por Dewey (1859-1952), Thorndike (1874-1949), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1969), Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), indicando que os discursos escolanovistas referentes ao ensino de matemática assemelham-se, fato que pôde ser constatado a partir da construção das seguintes categorias de análise, cálculo em multiplicação, resolução de problemas, problemas sem número, metodologia de projetos e testes matemáticos. Ao que parece, formou-se uma vulgata escolanovista, relativamente às orientações para o ensino de matemática, no período analisado. Dentre as conclusões do trabalho, contribui para a nossa pesquisa a constatação de que os autores dos manuais pedagógicos analisados eram intelectuais ativos no movimento da escola nova, em diferentes países, suas obras revelam-se de extrema importância para elucidar os discursos que circulavam no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Cabe salientar, que encontramos pesquisas que se tornaram relevantes para os estudos sobre o ensino da matemática no ensino primário, em específico à formação de professores. Pesquisas que possibilitaram outros olhares para a Escola Normal e Cursos Complementares. Entre esses estudos, destacamos a dissertação de Valdecí Josefa de Santos (2015), que recebe o título de *Uma Investigação Acerca dos Saberes Matemáticos na Formação de Normalistas em Sergipe (1890-1930)* – Universidade Federal de Sergipe (UFS), que buscou analisar como foram organizados os saberes matemáticos (Arithmetica, Álgebra, Geometria e Desenho) para o Curso Normal do Instituto de Educação Rui Barbosa (IERB) no Estado de Sergipe, a partir da legislação publicada dos anos de 1890 aos anos 30 do século XX. A autora apresenta a configuração dos saberes adquiridos

para a formação Matemática na Escola Normal com indagações em outros elementos como finalidade, organização das matérias, tempo de duração, os métodos pedagógicos aplicados, além de normativas educacionais devidamente aplicadas. Nas conclusões do trabalho temos que a Aritmética era contemplada em todos os documentos investigados, justificou-se por ser o saber matemático principal ensinado na escola primária. E ainda, verificou-se uma maior distribuição de conteúdo no primeiro ano do curso, talvez por que os programas dos anos subsequentes sejam utilizados como recapitulação, não apresentando mudanças significativas de um ano para o outro, questões estas que são analisadas na nossa pesquisa para o ensino de aritmética do curso complementar.

Temos pesquisas que buscam investigar elementos das Escolas Complementares, como a de Antonio Cesar dos Santos Esperança (2011), que recebe o título de *O Ensino de Matemática no Instituto Júlio de Castilhos: Um Estudo Sobre as Provas do Curso Complementar* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho busca contribuir para o estudo da história do ensino de matemática e também para a historiografia do antigo Instituto Júlio de Castilhos, hoje, Colégio Estadual Júlio de Castilhos, através da análise das questões das provas de Matemática que foram aplicadas nesses cursos nos anos de 1936 e 1937. A referida dissertação investiga os conteúdos ensinados, as maneiras como eram avaliados e possíveis marcas deixadas pelos professores que faziam parte das bancas de prova. A pesquisa selecionada, embora não tivesse como centralidade os métodos de ensino de aritmética para o ensino, insere-se no contexto da discussão aqui proposta, quando relata que os professores de matemática dos Cursos Complementares também eram professores do Curso Secundário e da Escola de Engenharia de Porto Alegre, o que leva o autor acreditar que os professores com origem nas Escolas de Engenharia acabaram agregando, às suas formações iniciais, conhecimentos complementares de matemática, levando-os a considerarem-se habilitados para lecionar nos Cursos Complementares. Em nossa pesquisa, os mesmos professores lecionavam no ensino primário do Grupo Escolar e no Curso Complementar, trazendo questões que emergiam desta relação entre os cursos.

Assim como, a dissertação de Roseli Maria Bergozza (2010), sobre a *Escola Complementar de Caxias: Histórias da Primeira Instituição Pública para a Formação de Professores na cidade de Caxias do Sul (1930 – 1961)* – Universidade de Caxias do Sul. Tem

como objetivo pesquisar e analisar a organização e a instalação da primeira instituição pública, de caráter oficial, para a formação de professores primários, em 1930. Tendo como *locus* de pesquisa a Escola complementar de Caxias, e posteriormente, Escola Normal Duque de Caxias. Colaborando para esta pesquisa, temos que a autora destaca a recorrência do discurso escolanovista, tanto na representação elaborada pelos sujeitos, como na influência do fazer diário na instituição, preceituados nas décadas 20 e 30 do século XX. Assim como, ressalta que a expansão da escola pública na região se deu com maior vigor a partir da crescente qualificação do processo de formação de professores, sobretudo com a instalação da Escola Complementar, como um marco significativo da profissionalização docente na região.

E, ainda, a dissertação de Oscar Teixeira Júnior (2005), intitulada *Escola Complementar de Campinas 1903 – 1911: Espaço Cultura e Saberes Escolares* - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Busca explicitar elementos pertencentes às culturas escolares presentes na instituição, dando especial destaque às questões do espaço/tempo escolar e da produção dos saberes escolares. Como fontes prioritárias para a pesquisa foram utilizadas, prioritariamente, as fontes do arquivo público da Escola Estadual Carlos Gomes, em São Paulo. Vale ressaltar que nosso trabalho também utiliza os documentos produzidos pelo Curso Complementar em Laguna, considerando o próprio curso como um produto cultural dotado de singularidades que só se tornam compreensíveis ao se analisar seus mecanismos internos. O autor conclui sobre a organização do espaço escolar que a utilização das fontes, oportunizou caracterizar como se deu a instalação e organização da Escola Complementar, demonstrando o movimento para a efetivação da mesma.

Em levantamento que se realizou sobre pesquisas relacionadas ao tema educação matemática e escola/curso complementar, tem-se que ainda há muito por ser feito, poucos trabalhos foram encontrados, pensando na formação deste professor primário para ensinar Matemática, nenhum trabalho foi encontrado no estado de Santa Catarina, tornando-se importante o desenvolvimento de estudos nessa área.

Aspirando contribuir de forma efetiva e colaborativa para uma escrita na área da história da educação matemática em Santa Catarina, em específico ao projeto anteriormente exposto, a referida pesquisa identifica e analisa elementos da Matemática, em específico ao ensino de Aritmética na formação do professor primário catarinense, no período de 1911 a 1947. A pesquisa, considera como principais fontes

de pesquisas, documentos institucionais e normativos do momento histórico em análise, presentes até os dias de hoje no estabelecimento de ensino definido para estudo.

2.2 O OFÍCIO DO HISTORIADOR E A ANÁLISE DO DOCUMENTO HISTÓRICO

De acordo com Valente (2007), a trajetória da produção histórica, pode ser sintetizada como sendo: um tema de pesquisa, a formulação de questões históricas que ainda não foram respondidas, um trabalho com documentos e a construção de uma produção escrita ou então, de um discurso que seja aceito pela comunidade científica. Porém, ainda referente ao trabalho do pesquisador, outras questões metodológicas precisam ser consideradas, como por exemplo, sobre os procedimentos de análises das fontes.

Os documentos ganham o *status* de fontes documentais a partir das questões formuladas pelo historiador. Dessa forma, como já obtemos as questões problematizadoras, como devemos lidar com as fontes? Para Le Goff todo documento tem em si um caráter de monumento, pois não existe memória coletiva bruta. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p.545).

A referida pesquisa pretende contribuir com a produção da história da educação matemática catarinense, com o intuito de apresentar um trabalho baseado no ofício do historiador. Assim, temos como ofício a análise de documentos e materiais utilizados no passado no qual encontram-se arquivados até o dia de hoje, possibilitando ao pesquisador, analisar os vestígios deixados da educação matemática. Em história, “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira.

Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho” (CERTEAU, 2010, p. 73). Consiste em produzir tais documentos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um documento, no qual, a “desfiguração que se impõem, são constituídas como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*, formando uma “coleção”. Constitui as coisas que são separadas da prática para estabelecê-las como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os dados, ele os constitui. Segundo Costa (2010), este material é criado por ações combinadas, que

o recortam no universo do uso, e também, fora dele, e que o destinam a um reemprego coerente. É o vestígio dos atos que modificam uma ordem recebida e uma visão social.

Cabe ao historiador, construir o passado como um objeto determinado de trabalho para sua investigação. Valente (2007), em estudos realizados a respeito das aulas de história de Prost, ressalta que os fatos históricos são construções do historiador a partir de suas interrogações. Assim, temos que o uso de uma operação específica de trabalho na construção desses objetos, não se limita à construção de uma simples narração. Inclui um trabalho de identificação e construção de fontes que sofrerão processos interpretativos, e que darão consistência ao objeto histórico em construção.

Dentre o conjunto de documentos a serem analisados, as atas pedagógicas serão privilegiadas como fontes. A organização desses documentos primeiramente em caráter cronológico servirá para a construção de uma série, evidenciando possíveis regularidades. O diálogo destas atas com documentos normativos e de outras naturezas subsidiarão possíveis respostas aos questionamentos elencados.

De acordo com Samara e Tupy (2010), as mudanças ocorridas no “olhar” do historiador, podem ser compreendidas quando associadas à própria história do documento, à sua definição e à evolução do conceito que o permeia.

Segundo Cellard (2002), para Langlois e Seignobos, na célebre obra *Introduction aux études historiques*, a noção de documento se aplicava exclusivamente ao texto, e particularmente os arquivos oficiais. Essa definição ocorria devido a abordagem histórica praticada pela maioria dos autores na época, centrada, sobretudo, nos fatos e gestos políticos e das principais lideranças nacionais.

A superação dessa visão, fomenta uma abordagem mais globalizante sobre a noção de documento. Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte. “Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 79).

Temos os documentos escritos, mas também aqueles de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo registrado, objetos de cotidiano, elementos folclóricos, dentre outros. Porém, embora consideremos a diversidade de registros que os documentos históricos podem apresentar e do avanço que esta definição oportunizou a História, nesta pesquisa, a análise consistirá textos escritos registrados em papel.

Ao concordar com Cellard (2002), consideramos que é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, sendo essencial saber compor algumas fontes documentais que geralmente podem esclarecer, sobre uma determinada situação ou problema de pesquisa. No entanto, o pesquisador necessita ter prudência em avaliar adequadamente com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar.

Na análise lado a lado dos instrumentos normativos e as atas pedagógicas, evidenciam-se elementos possíveis de aproximação, dados por temas presentes em ambos os documentos, para o ensino de aritmética no ensino primário. São eles: programas de ensino, metodologias pedagógicas, relatos das reuniões pedagógicas para o ensino de aritmética. Esses temas acabaram por transformar-se em categorias de análise das atas pedagógicas, de modo a caracterizar as semelhanças e singularidades na composição do discurso para o ensino de aritmética.

Portanto, serão analisados como fonte privilegiada, os livros de Atas Pedagógicas, para que se verifiquem os conteúdos ministrados, as estratégias metodológicas e formas de avaliação, apresentados nas reuniões pedagógicas do diretor, com os docentes que atuavam no período estudado. Vale ressaltar que outras fontes serão cotejadas com o objetivo de obter informações suficientes para desenvolver e estruturar uma discussão acerca do ensino de aritmética, na formação do professor primário, como documentos normativos que regiam o período em questão, catálogos de livros da biblioteca, livros de matrículas, livro de termo de visitas e inspeção e livro de inventário. Definidas as fontes, os mesmos, precisam ser legitimados, assim, para Bloch:

Os documentos não passam à sua maneira, de um testemunho. Preciosismo, evidentemente, mas imperfeito, como todos testemunhos; portanto sujeito à crítica. Cada termo importante cada detalhe característico de estilo, se torna num verdadeiro elemento do conhecimento – mas somente quando confrontado com o seu ambiente (BLOCH, 2001, p. 145).

Ao concordar com Gonçalves (2001), entendemos que como pesquisadores da história da educação matemática, numa perspectiva Histórica Cultural, podemos considerar que os documentos presentes nos arquivos escolares despertam o interesse de pesquisador no cenário

educacional, na tentativa de entender o processo de escolarização em tempos passados. Assim, entendemos como locais de memória, este tipo de documentação, em que permite compreender de modo muito particular os processos de escolarização e cultura escolar.

Segundo Lopes e Galvão (2001), o cruzamento e confronto das fontes ajuda no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante ao incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: “da bigorna à forja, da forja à bigorna” (LOPES; GALVÃO, 2001, P. 93).

Ao propor este movimento e trabalho com as fontes documentais, definiu-se a finalidade deste estudo, que passou a ser o seguinte: compreender as relações diretas dos instrumentos normativos, existentes no período analisado, referente a institucionalização das escolas e/ou cursos complementares em nosso estado, em específico ao ensino de aritmética do professor primário, com os próprios documentos escolares, que definem o protagonismo das ações e produções no âmbito escolar

Desse modo, o título dessa dissertação caracteriza o trabalho da pesquisa: *Orientações para o Ensino de Aritmética no Curso Complementar Jerônimo Coelho em Laguna – Santa Catarina (1911-1947)*.

2.3 A ESCOLA COMPLEMENTAR CATARINENSE: possibilidades de escrita de uma história da formação do professor de ensino primário através das reuniões pedagógicas

Art. 1 – As escolas complementares são estabelecimentos destinados a facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares (REGULAMENTO, 1911, SC).

Documento aprovado pelo Congresso Representativo do Estado, pelo Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911, que expede Regulamento das Escolas complementares de Santa Catarina. O mesmo documento informa em seu artigo 42, que o cargo de diretor de escola complementar será exercido pelo diretor do grupo escolar que ela funcione. E, ainda, o regulamento nos diz que os professores dos grupos escolares poderiam ser nomeados professores das escolas

complementares. Assim, como as aulas poderiam ser ministradas inclusive pelo próprio diretor, caso houvesse necessidade.

No período relatado, não havia instruções específicas sobre as reuniões de professores e diretor para planejamentos dos cursos. Porém, em 1941, com a Circular³³ n. 54, de 21 de julho de 1941, destinada aos srs. Inspectores e diretores de grupos escolares e escolas complementares, temos apresentado como assunto: as reuniões pedagógicas. Vale ressaltar que é mencionada a circular n. 37 de maio de 1941, em que o Professor Elpídio Barbosa³⁴, diretor interino do Departamento de Educação de SC relata a preocupação do Sr. Inspetor Geral Adriano Mosimann, referente ao pouco hábito do professorado de leitura instrutiva. Dessa forma, fica instituído pelo diretor Elpídio Barbosa, a necessidade de as reuniões pedagógicas passarem de mensal para semanal. Trata-se da ação do Departamento de Educação, na busca de um controle mais efetivo das ações do professorado catarinense, como notamos no Decreto n. 713 de 1935 em seu artigo 1º que “A atual Diretoria da Instrução Pública do Estado para cumprimento do presente Decreto passa a ter a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina” (SANTA, CATARINA, 1935).

É importante trazer que umas das orientações é que de cada reunião será lavrada ata, que será remetida, por cópia, ao Departamento de Educação. A circular 54, ainda orienta a respeito da redução que o documento deve ter e os principais assuntos que devem ser tratados como: críticas dos planos de aula da reunião anterior, apresentação de novos planos de aula e leitura de comunicados oficiais ou leituras instrutivas.

Vale notar que o Livro Ata 01 que será analisado nesta pesquisa, está datado a partir de 1942 e procura seguir tais orientações. Porém, podemos notar que as reuniões continuam acontecendo mensalmente. Neste contexto, se localiza o objeto de pesquisa, a escola complementar e sua proposta de habilitar professores do ensino primário a atuarem nas zonas rurais, no qual traduz a importância de uma escrita

³³ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134068>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

³⁴ É com Elpídio Barbosa na direção técnica do Departamento de Educação que se realizam as mudanças educacionais, reflexo da redemocratização do País. Junto com João dos Santos Areão e Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, formaram a tríade reformista que foi protagonista no setor educacional em larga (TEIVE, 2014).

sobre sua história. Mas, de que forma esta produção escrita pode ser realizada?

No início desse capítulo, já discorremos sobre o papel do pesquisador enquanto historiador, sobre o fazer histórico. Agora, de acordo com o historiador Certeau, destacaremos a forma como isso será feito, isto é, a “operação” realizada pelo pesquisador para compor o seu objeto.

Segundo Certeau (2010), encarar a história como uma “operação” é tentar compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). Torna-se necessário admitir que a história faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser entendida como “atividade humana”, enquanto *prática*. Para o historiador, “a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas científicas* e de uma *escrita* (CERTEAU, 2010, p. 47). Considera-se assim, no referido projeto de pesquisa, o lugar (o grupo de pesquisadores em que estou inserida), as práticas científicas (as operações realizadas durante a pesquisa) e ainda, uma escrita (a pesquisa, isto é, o texto produzido).

Segundo Certeau (2010) a prática histórica torna-se prática científica quando a mesma inclui a construção de objetos de pesquisa, o uso de uma operação específica de trabalho e um processo de validação dos resultados obtidos por uma comunidade científica. A palavra *operação* nos permite identificar o trabalho do pesquisador na *construção* do objeto de pesquisa, afinal, a história é entendida como uma *produção*.

O uso de palavras como “produção” e “construção” nos mostra que “fazer história” é uma prática e demanda um sentido de ação, em que tomamos como objeto de pesquisa a formação de professores para ensinar a aritmética na Escola Complementar, e “operar” para que se constitua em história, requer uma prática científica. Como pesquisadores, ao operarmos com o objeto histórico escolhido, *o ensino de aritmética na formação do professor primário na escola complementar*, temos que há todo um trabalho “sobre um material para transformá-lo em história” (CERTEAU, 2010, p. 78).

Dessa forma, evidenciamos que o material que utilizamos para análise foi encontrado nos arquivos de guarda de documentos, como o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e, principalmente o próprio *locus* de pesquisa, o acervo documental do Grupo Escolar Jerônimo Coelho em Laguna - SC, local onde funcionava o Curso Complementar para professores

primários. Devido às reformas de ensino catarinense, atualmente, o Grupo Escolar denomina-se Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho. Outro local utilizado como *locus* de pesquisa é o Repositório da UFSC, disponibilizado de forma gratuita e de livre acesso aos pesquisadores, possui um rico acervo online de documentos digitalizados.

Os documentos “separados” como fontes de pesquisa no projeto, tratam-se de documentos escritos no período da Reforma da Instrução Pública Catarinense de 1911 até o período de 1947, quando o estado passou novamente por uma nova reformulação do ensino. Os documentos foram reagrupados conforme os objetivos de pesquisa e passam a categoria de fontes de pesquisa: (a) Regulamentos e Programas de Ensino da Escola Complementar Catarinense de 1911, 1919, 1928, 1935, 1939; (b) Leis e Decretos relativos à Escola Complementar no período de 1911 a 1947; (c) Relatório de governo: 1943; (d) Atas de Reuniões Pedagógicas de 1942-1947; (e) Livro de Visitas e Inspeções; (f) Livro de Diplomas da Escola Complementar de 1911-1947; (g) Livro de Inventário de 1946-1947.

A escrita da história não traduz palavras vazias, sem significados. E, sim a expressão que dá sentido a coisas que não são mais, permitindo se situar em relação ao passado. O texto é uma composição simbólica que confere ao objeto pesquisado um lugar bem determinado, dando vida ou enterrando o passado. “A escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no dizer aquilo que não se faz mais” (CERTEAU, 2010, p. 108).

Em suma, a produção de um texto histórico se dá através de uma nova interpretação do objeto de pesquisa a que se destina, atribuindo-lhe novas representações e sentidos, através de uma operação científica com os documentos. Estes, que sofrem descolamentos, e passam a ser considerados fontes, que, orientados por um conjunto de referências, possibilitam a composição do objeto de estudo.

Assim, esta dissertação é mais uma possibilidade de escrita da história da formação de professores em Santa Catarina e uma representação do curso complementar quanto à formação para ensinar aritmética.

Devemos considerar que os estudos levam em conta as transformações no tempo escolar, durante o período estudado, sendo que

podemos trazer como contribuição na pesquisa, o conceito de cultura escolar que será tratado a seguir.

2.4 CULTURA ESCOLAR E AS ATAS PEDAGÓGICAS

A formação de professores primários no estado catarinense sofreu modificações no período de 1911 a 1947, seguindo uma tendência nacional em munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer a sua prática.

Delimitando ao século XX, tendo a Educação Progressiva ou Pedagogia da Escola Nova como sistema conceitual, este estudo considera que toda concepção pedagógica, “ao explicitar finalidades e objetivos para a educação em determinados contextos, pretende também orientar práticas, e para isso, depende de uma série de estratégias e dispositivos que passam a integrar, junto com os aspectos teóricos, um sistema pedagógico” (VALDEMARIN, 2010, p. 12). É no âmbito da formação de professores que podemos verificar as proposições sobre a função social do conhecimento, da educação e da escola e os modos pelos quais esses objetivos podem ser realizados. Através, das pretensões para o ensino primário, dos esquemas de atuações profissionais consolidados, das políticas públicas para a educação e a adaptação dos princípios teóricos aos diferentes conteúdos escolares, neste estudo em específico, ao ensino de Aritmética.

Os textos normativos estaduais possuem a função de “nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2011, p. 19). Para compreender estas normas e práticas e explicitar as ideias e conceitos utilizados para a pesquisa sobre as atas pedagógicas, é de suma importância considerar o local e o tempo da escola. Assim, vamos nos apoiar na historiografia francesa, junto às obras de Julia (2011) que apresenta o conceito de *cultura escolar*.

Denomina-se por Cultura Escolar:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas,

sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2011, p.10).

Ao concordar com Julia (2011), temos que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, ou seja, cada período da sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Assim como, as normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação. A saber, na referida pesquisa, temos os professores primários que lecionavam no curso complementar e os demais profissionais que faziam parte daquele momento, daquela cultura escolar.

Assim, é possível dizer que ao realizar a análise das atas pedagógicas devemos considerar como os indivíduos em meados do século XX estavam inseridos no cotidiano escolar e como estabeleciam as suas ideias, práticas e ações no contexto escolar. Nessa perspectiva, a análise das atas pedagógicas permite conhecer os discursos que eram direcionados aos professores primários no período das reformas educacionais. De acordo com Valente (2010), torna-se importante analisar as modificações que ocorreram nas escolas complementares, quanto ao ensino de aritmética, por meio dos materiais e atas das reuniões pedagógicas que eram oferecidos aos professores. Cabe salientar, então, que essas fontes documentais são importantes para a pesquisa e representam os discursos orientadores de práticas pedagógicas, presentes na cultura escolar da escola complementar, referente ao ensino de aritmética em Santa Catarina, nos tempos da Escola Nova.

Mas, além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição do conhecimento senão por intermédio de processos formais de escolarização, além da religião. Enfim, por cultura escolar é importante compreender também “quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2011, p. 11).

Segundo Julia (2011), as problemáticas tratadas na história da educação passaram por um refinamento considerável, mas também desconhecaram em grande parte, o estudo das práticas escolares. Na

década de 70, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normatizar o povo”, responsável pelo manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais. Nos anos 80, em comemoração das grandes leis que impuseram, no fim do século XX, a obrigatoriedade escolar, também reabilitada como um triunfo técnico e cívico, fruto da imposição de uma pedagogia normativa. Em ambos os casos, os autores compartilham a ideia de uma escola poderosa, onde nada separa intenções de resultados. Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar. Esta visão tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução.

Na busca de evitar a ilusão de um total poder da escola, Julia (2011) ressalta que convém voltar ao funcionamento interno dela. Sem negar em nenhum momento as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado “externalistas”. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em pleno progresso, que procura preencher esta lacuna. A história das disciplinas escolares procura identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o *núcleo duro* que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Dispondo de fontes normativas escolares sobre o Curso Complementar implantado no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, bem como as Atas das Reuniões Pedagógicas dos profissionais que lecionavam no respectivo curso, convém buscar recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, e estar consciente de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema.

Ao considerar essa reflexão, temos que os autores envolvidos nas reuniões pedagógicas, demonstram-se autênticos atores sociais ao escrever as atas pedagógicas, pois traduzem as suas posições e interesses ao defender suas práticas e ideias, ao mostrar como pensam que é a

sociedade ou como gostariam que ela fosse. Como por exemplo, a 10ª reunião, datada de 04 de julho de 1942, realizada no gabinete do diretor, quando o mesmo relata que: “Depois de ouvido as professoras e meticulosamente examinado cada assunto, dei as instruções que julguei necessárias quanto aos métodos e processos de certas matérias” (Livro Ata 01, 1942, p. 4).

Assim, as representações do mundo real são determinadas por um grupo que as inventam. Chartier (1990) denomina de *lutas de representações* às estratégias e práticas de um grupo inserido num campo. Portanto, compreendemos que as contribuições da história cultural são importantes para a pesquisa, envolvendo as atas pedagógicas, porque trazem a representação construída por seus atores sociais de como deveria ser o ensino de aritmética em determinado período e campo. Como na 14ª Ata, datada em 12 de setembro de 1942, em que foram tratados entre os assuntos:

1) Crítica do plano de aula nº 9 da reunião anterior, apresentado pela professora Esmeralda P. T. Ferreira, do 2º ano x, versando sobre Aritmética: Metro, múltiplos e submúltiplos. Deixou o corpo docente de apresentar crítica, no referido plano, por acha-lo bem explanado e ao alcance de todos os alunos (LIVRO ATA 01, 1942, p. 8).

Julia (2011) aponta três eixos que parecem vias interessantes de serem seguidas para o entendimento do conceito de cultura escolar: a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Fundamentados nessa proposta, faremos uso dos aportes teóricos das histórias das disciplinas escolares desenvolvidas por Chervel (1990), privilegiando como via de estudo a profissionalização dos professores primários no curso complementar, bem como os conteúdos ensinados de Aritmética pela investigação nas fontes normativas e principalmente, nas atas pedagógicas. Tais informações serão tomadas, analisadas e confrontada com outras fontes buscando também analisar os métodos pedagógicos e as práticas escolares.

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo dos termos “escola” e constituem “um conjunto complexo que não se reduz ao ensino explícitos e programados (JULIA, 2011, p. 33).

No domínio dos conteúdos de ensino, em consenso é partilhado mesmo pelos historiadores do ensino que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local” (CHERVEL, 1990, p. 180). Portanto, as atas pedagógicas, que relatam as reuniões pedagógicas, assumem uma posição peculiar na pesquisa histórica, ao aprovarem o que há de “essencial” em termos do ensino de aritmética, definindo a explanação de um conteúdo.

Assim, utilizaremos das atas pedagógicas do período estudado, traduzidos no Livro Ata 01, assim como documentos oficiais normativos, para localizar indícios daquela cultura. Percebe-se o discurso presentes durante as reuniões pedagógicas (relatadas nas atas), como símbolos que precisam ser comunicados para serem apropriados pelos atores sociais, como “estratégias simbólicas que determinam posições e relações, e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua realidade (CHARTIER, 1991, p.184).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: Cenário da Legislação Educacional Catarinense das Escolas Complementares

O objetivo desse capítulo é compreender a trajetória da formação de professores do ensino primário em Santa Catarina, em meados do século XX, com ênfase no ensino de aritmética nos cursos complementares, implantados no estado catarinense. E, ainda trazer elementos específicos do Curso Complementar implantado no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna/SC.

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Ocorreram, em meados do século XX, reformas educacionais nos mais diversos estados do Brasil, mudanças essas constituídas em experiências que transformaram os cursos para formação de professores. Fortalecer o professor com instrumentos legais cada vez mais científicos no campo pedagógico para o exercício da sua prática tornou-se prioridade central das políticas públicas então gestadas. Segundo Daros (2005), os currículos nas reformas educacionais assumem posição estratégica, já que representam o sentido social e político que se quer dar a uma determinada formação escolar, no caso aqui analisado, na formação docente.

O governador Gustavo Richard (1906-1910), alinhou-se às inovações que estavam em desenvolvimento nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, referente a instrução Pública. Sendo que, a Lei n. 765, de 17 de setembro de 1907 garante ao estado de Santa Catarina a oportunidade de “comissionar um professor público que exerça o magistério há dois anos, pelo menos, para em qualquer dos Estados da República, onde instrução lhe pareça melhor orientada [...]” (SANTA CATARINA, 1907).

As influências oriundas desses estados, principalmente paulista, acontece quando, o então governador de Santa Catarina, o senhor Coronel Vidal Ramos realizou a contratação de Orestes Guimarães, primeiramente convidado para dirigir o Colégio Municipal de Joinville (1907-1909). Professor que veio de São Paulo com o desafio de implementar uma reforma educacional, que ficou conhecida como “Reforma Orestes Guimarães”, na qual envolveu a reestruturação das formas escolares já existentes na rede pública catarinense, como escola normal e escola isolada e a inauguração de novas formas, como o grupo

escolar, a escola reunida e a escola complementar. Foram realizadas mudanças significativas na formação de professores e na organização do ensino público estadual catarinense, idealizadas por Orestes Guimarães, nomeado Inspetor Geral do Ensino Público de Santa Catarina pelo Governador Vidal Ramos, segundo Decreto n. 597, de 08 de junho de 1911, com o objetivo de seguir o modelo de ensino do Estado de São Paulo.

Sob a direção de Orestes Guimarães, no Estado catarinense, a Inspetoria passou a normatizar cada detalhe do cotidiano das escolas, por meio de uma série de documentos, regulamentos, pareceres, regimentos e programas, os quais deveriam ser seguidos à risca (TEIVE, 2008).

Em 1911, segundo Daros (2005), ocorre uma nova reestruturação da instrução pública catarinense. Além de significativa reforma na Escola Normal, instituem as Escolas Complementares. Os Decretos n. 585 de 19 de abril e n. 587 de 22 de abril de 1911 reorganizam o ensino público estadual da seguinte maneira: a) escolas isoladas de 3 anos; b) grupos escolares com 4 anos; c) escolas complementares com 3 anos; d) escola normal com 3 anos.

Os Grupos Escolares eram estabelecimentos criados nas cidades mais populosas do Estado, compostos por quatro ou mais classes com um professor responsável por classe (geralmente com formação na Escola Normal). De acordo com Souza (1998), os Grupos Escolares eram um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização popular.

A implantação dos Grupos Escolares em Santa Catarina acontecia com a indicação de professores formados, homens entendidos em administração escolar e dispendo de orientação pedagógica. E, ainda precisavam ter muita energia e iniciativa para cumprirem as suas missões, que eram efetivadas de dois modos: por meio de viagens de estudos ao Estado de São Paulo de educadores e ou políticos e, mais frequentemente, pela contratação de normalistas paulistas pelos estados com o objetivo de realizarem a reforma de instrução pública. Nesse último caso, tratava-se da indicação de professores com diploma da Escola Normal de São Paulo ou das escolas normais primárias, secundárias e ou complementares daquele Estado, e de preferência, com experiência na direção de grupos escolares, o qual era a pedra de toque das reformas a serem efetuadas (TEIVE, 2014).

O grupo de professores contratados para dirigir os primeiros grupos escolares implantados no Estado de Santa Catarina, eram chamados de “bandeirantes paulistas de ensino”, termo que de acordo com Teive (2014), eram normalistas dispostos a sair país afora a disseminar o modelo de educação escolar colocado em prática em seu estado natal. Esses homens levavam consigo, em sua bagagem, plantas para a construção dos grupos escolares, folhetos com modelos de mobílias, de laboratórios de física e química e de museus escolares, catálogos de livros a serem adotados na escola primária e, ainda, prospectos com toda a sorte de materiais didáticos, considerados indispensáveis à prática do método de ensino intuitivo e das lições de coisas, principais ícones da chamada Pedagogia Moderna (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p.22).

Porém, os Grupos Escolares que atendiam uma “minoría” [...] parece que dispunham de um conjunto de recursos didático-pedagógicos, que se distinguíam daqueles disponibilizados ao conjunto mais alargado da população que frequentava as escolas públicas” (SILVA, 2006, p. 345-346).

Surgida no período das escolas de Primeiras Letras³⁵, as escolas isoladas foram mantidas, no qual também eram chamadas de escolas preliminares nas sedes dos municípios, nas sedes dos distritos eram chamadas de intermediárias e nos bairros rurais de provisórias. Vale ressaltar que atendiam a maioria das crianças, sendo que o artigo 51 do decreto n. 585, de 19 de abril de 1911, que reorganizou a instrução pública primária do Estado de Santa Catarina, prescreveu que as escolas isoladas deveriam ser “criadas de preferência nos perímetros urbanos e suburbanos dos municípios que não tiverem grupo escolar” ou “nos perímetros suburbanos dos municípios que tiverem grupo escolar, localizados, porém de acordo com a disseminação da população”. De acordo com Teive e Dallabrida (2011), o funcionamento das escolas isoladas era bastante precário, mas foi por meio delas que a maioria da população teve acesso à escola primária.

As Escolas Isoladas, situadas nas zonas rurais, eram regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas. Ofereciam três ou quatro séries de estudo, todas em uma única sala, tendo apenas um professor.

³⁵ Em 1827 uma Lei Imperial instituiu as Escolas das Primeiras Letras conhecidas como escolas para aprender a ler, escrever e contar.

As Escolas Normais instituídas no país como as primeiras escolas de formação de professores, e tinha por objetivo “capacitar aqueles que atuavam como professores em escolas públicas, apesar de ser aberto a outros interessados” (DAROS, 2014, p. 12).

Dentro da proposta da reforma, a Escola Normal Catarinense tinha como objetivo formar os professores na pedagogia dita moderna, “pois seriam eles os responsáveis diretos pela instauração, nas novas formas escolares recém-inauguradas da nova cultura escolar, alicerçada nos pressupostos do novo método de ensino” (TEIVE, 2007, p.116). No entanto, devido ao fato da Escola Normal estar presente apenas na capital no Estado Catarinense, os reformadores exigiam a formação na Escola Normal apenas para os professores que lecionavam nos Grupos Escolares. Já para as Escolas Isoladas, que atendiam a maioria da população, era exigido do professor o nível complementar.

Dessa forma, o curso complementar, deveria funcionar nos prédios dos Grupos Escolares e tinha por objetivo complementar o ensino iniciado nestas escolas, assim como, preparar candidatos para o magistério, pois o curso possuía a duração de três anos que correspondiam ao programa dos dois primeiros anos da Escola Normal. A conclusão do curso habilitaria o candidato a professor a se matricular no último ano da Escola Normal (SANTA CATARINA, 1911b).

As escolas complementares foram criadas anexas aos Grupos Escolares, e tinham como finalidade “dar continuidade ao ensino ministrado nos grupos (quatro anos de escolaridade), e funcionavam geralmente, no 2º turno (à tarde). Seus professores não se encarregavam de turmas, mas sim de grupos de matérias”. Os cursos tinham como finalidade, preparar os professores que atuariam nas numerosas Escolas, sendo que seus egressos podiam matricular-se no terceiro ano do fundamental da Escola Normal (Decreto-lei n. 604 de 11 de julho de 1911).

Em 1919, a formação docente em Santa Catarina sofreu nova reformulação. Segundo Daros (2005), a Escola Normal passou a ter quatro anos e estabeleceu-se novo currículo para as escolas complementares.

A estrutura organizacional da Escola Normal, implantada por Orestes Guimarães seria mantida até 1935, ano em que ocorreu uma nova reorganização educacional no Estado, denominada Reforma Trindade, em que o professor Luís Sanches Bezerra da Trindade, chefe da Diretoria de Instrução Pública, procurou reformular o sistema administrativo de ensino, apoiando-se nas reformas operadas no Distrito Federal. Transformou as EN – Escolas Normais em Institutos de

Educação e exigiu a equiparação das demais Escolas Normais privadas às escolas públicas.

Esta Reforma, substituiu as Escolas Complementares pela Escola Normal Primária (três anos), cuja principal função seria preparar professores para a zona rural (artigo 5º), do Decreto-Lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935, nas quais passam a ser ensinadas noções de pedagogia e psicologia. Em continuidade à formação docente, previa, ainda, a EN Secundária (três anos), restringindo as matrículas na EN Secundária aos alunos que se diplomavam na EN Primária. E, ainda, tinha a Escola Normal Superior Vocacional (dois anos), para os alunos que concluíssem a EN Secundária.

A formação de professores nesse período acontecia em um nível sequenciado de aprofundamento, em que cada etapa habilitava profissionais para atuarem em diferentes estabelecimentos de ensino, a fim de garantir o preparo para os professores das escolas primárias do interior e para as escolas situadas nas zonas urbanas. De acordo com Daros (2005), esta era uma importante modificação uma vez, que passava a exigir maiores requisitos acadêmicos na formação de professores.

A estrutura formada (Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional) teve sua vida efêmera. Já em 1938, “considerando-se que as escolas normais primárias eram na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores, denominaram-se novamente as EN primárias de escolas complementares” (DAROS, 2005, p. 15). Em seguida, temos como marco o Decreto n. 715, de 03 de março de 1939 – SC que expede regulamento para os Cursos Complementares.

No ano de 1939, através do Decreto-Lei n. 306, “os Institutos de Educação foram reorganizados. Institui-se um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, e um curso normal de dois anos” (DAROS, 2005, p. 15). Desvincula-se então, a formação profissional do curso propedêutico, exigindo-se o secundário fundamental para o ingresso no curso normal.

As diretrizes estabelecidas pela Reforma Trindade permaneceram até 1946, quando foi promulgada uma nova reforma. De 1935-1950, a educação catarinense esteve basicamente sob o comando de três Inspectores Escolares: Luiz Trindade, João dos Santos Areão e

Elpídio Barbosa, sendo que todo o trabalho de nacionalização³⁶, era fiscalizado por estes dirigentes.

É com Elpídio Barbosa na direção do Departamento de Educação que se realizam as mudanças educacionais, reflexos da redemocratização do País. A Reforma resume-se à criação da Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, uma adaptação da Lei Orgânica Federal do EN n. 8530/46 publicada no mesmo ano.

O Decreto-Lei estadual n. 257 cumpriu integralmente as especificações nacionais e consolidou a estrutura já existente desde 1935, e desdobrou a EN a dois ciclos: O Curso de Regente de Ensino Primário (CN Regional, de nível ginásial), com quatro anos e o curso de formação de Professores Primários (CN, com três anos). Vale ressaltar que, em anexo à referida Lei, está o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no estado catarinense.

Posteriormente, uma nova configuração acontece no sistema de ensino catarinense, com a implantação do Plano Estadual de Educação 1969/1980 e da Lei do sistema Estadual de ensino n° 4.394 de 20/11/1969, e posteriormente, em nível nacional, com a Reforma do ensino de 1° e 2° graus (Lei n° 5.692/71).

Dessa forma, em meio às transformações ocorridas na formação do professor primário no estado catarinense, apresentaremos a seguir, elementos específicos presentes na formação que aconteciam nas escolas complementares.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NAS ESCOLAS/CURSOS COMPLEMENTARES EM SANTA CATARINA

O curso complementar foi resultante das reformas no ensino catarinense, em virtude da autorização contida na Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910, colocada em prática em 1911, um corpo de disposições capazes de preencher na prática, pela correlação e eficácia das suas aplicações ao objetivo básico da reforma, que é a formação de professores, pelo ensino profissional.

Através do Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911, denominado “Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Congresso Representativo do Estado, podemos

³⁶ No ano de 1946, segundo Daros (2005), a Lei Orgânica do Ensino Normal, assim como as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educacional nacional.

compreender que as escolas complementares surgem com o propósito de oportunizar aos alunos a formação de professor àqueles que por questão econômica ou de regime doméstico impeçam a permanência na Escola Normal localizada em Florianópolis. O Governador ainda enfatiza na carta de apresentação do referido regulamento se torna necessário considerar “o ensino intermédio que facilite aos alunos que completarem o tirocínio escolar, a matrícula na Escola Normal, em condições de abreviar o tempo do curso, sem prejuízo do preparo profissional, exigido”. Ressalta que tal objetivo, será conseguido com a instituição de Escolas Complementares, organizadas sob o regime adaptado na citada reforma.

As escolas complementares são estabelecimentos destinados a facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares (Decreto n. 604, Art. 1º, 1911).

As escolas complementares, segundo o art. 2 e 3 do regulamento anteriormente citado, só serão criadas, a juízo do Governo, nos lugares onde houver grupo escolar. Sendo que o programa das referidas escolas constará das mesmas matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal, menos “psychologia”. E, será distribuído pelos três anos do curso complementar.

O curso complementar era gratuito e facultado a alunos de ambos os sexos. Sendo que, o ensino complementar era ministrado por quatro professores, inclusive o diretor; e as matérias eram distribuídas entre os mesmos, de acordo com as respectivas aptidões, designadas pelo Diretor e aprovação do Governo (REGULAMENTO, 1911).

O capítulo II do referido regulamento trata da matrícula desses alunos, pontuando no art. 8 que só será admitido a matrícula do 1º ano das escolas complementares o candidato que exhibir certificado de habilitação final nos grupos escolares. Na falta desse certificado, a matrícula ficará dependente de um exame de habilitação, feito por arguição oral, feito pelos professores do 1º e 2º ano. Tais exames eram feitos na presença do Diretor, que em vista dos resultados da arguição e acordo com os professores, concederia ou recusaria a matrícula.

No artigo 14, temos que cada escola complementar terá: dois livros de matrículas, um para a seção masculina e outro para a seção feminina; e três livros de chamadas, iguais aos dos grupos escolares.

O capítulo III traz orientações sobre as aulas e os exames. Como por exemplo, o artigo 18, que ressalta que para o maior aproveitamento dos alunos, o professor possui a autonomia de determinar quais as matérias que melhor se prestem a combinação de aproveitamento do tempo, conforme as necessidades da escola.

O capítulo IV trata sobre os alunos, e torna-se importante enfatizar a respeito do art. 22 que os diplomados pelas escolas complementares terão direito: 1.º A matrícula no 3.º ano da Escola Normal; 2º A nomeação provisória para grupos escolares e escolas isoladas, na falta de normalistas.

No artigo 39 do capítulo VIII, notamos uma preocupação na formação do professor, quando especificam que os professores devem estabelecer entre os complementaristas disciplina idêntica à dos grupos escolares, de modo que os alunos pratiquem, fazendo que mais tarde deverão ensinar.

Outro capítulo relevante para nossos estudos é o capítulo XII, que trata das promoções. O Art. 76 diz que a promoção dos alunos será feita mediante as notas do exame final e as médias reveladas nas duas sabbatinas de maio e agosto. Sobre as médias temos:

Art. 77 – Não haverá sabbatina das seguintes matérias: desenho, música, gymnastica e trabalhos; todavia os professores dessas matérias deverão das notas relativas à aplicação à aplicação de cada alumno, de modo a ser possível estabelecer a media.

Art. 78 – Para ser tirada a media total, tanto para as sabbatinas, como para o exame final, as materias do curso complementar ficam divididas em dois grupos, a saber:

1º grupo – portuguez, francez, allemão, arithmetica, algebra, geometria, geographia, historia do Brazil, noções de história natural, phisica e chimica.

2º grupo – desenho, gymnastica, musica trabalhos (REGULAMENTO, 1911).

Vale ressaltar o aluno que, em um ou outro grupo, tiver média geral inferior a 5, será obrigado a repetir todas as matérias desse grupo e

ficará sujeito a todas as disposições regulamentares impostas aos alunos repetentes.

Ao avançarmos para o ano de 1928, temos o Programa de Ensino das Escolas Complementares (no Anexo n. 3 da Legislação) que traz orientações sobre sabatinas e exames finais. As orientações continuam seguindo o Regulamento de 1911, porém, nos traz informações novas, como, por exemplo, as provas escritas de aritmética e geometria constarão de cinco problemas, que serão resolvidos em uma hora e meia, no máximo; ficando a parte teórica para a prova oral.

Já no ano de 1939, através do Decreto n. 715, expedido pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina Doutor Nereu Ramos, reforça logo no Art. 1º que os cursos complementares têm por finalidade intensificar e ampliar a cultura primária. Os mesmos terão duração de 2 (dois) anos e funcionarão anexos aos Grupos Escolares. Cabe salientar orientações inovadoras que até então não haviam repassadas, ou seja, as matérias passam a ter número de aulas semanais, tanto no 1º como no 2º ano de Curso, não ficando mais a critério do professor decidir. As aulas de Matemática, assim como o Português deveriam ficar com o maior número de aulas, isto é, 03 (três) semanais.

Percebemos ainda, a preocupação em expedir orientações de como trabalhar determinadas matérias como, por exemplo, no Art. 6º, a respeito da matéria de desenho, orientando os professores a aplicarem nos trabalhos em sala de aula. Conforme o programa da disciplina de desenho com os sólidos geométricos simples e agrupados.

Outra característica presente ainda, é que tanto o Diretor como os professores do Grupo Escolar eram os mesmos que lecionavam nos cursos de formação do professor primário. No Art. 8º, temos que as seções serão regidas por professores do Grupo Escolar, conforme designação do Diretor.

A grande necessidade de se formar professores para as pequenas escolas públicas rurais, municipais aumenta, devido à uma segunda nacionalização³⁷ do ensino que ocorre em 1938 no estado de

³⁷ Segundo estudos de Cristofolini (2002), temos que este segundo momento de nacionalização do ensino em Santa Catarina, visualiza-se um contexto político brasileiro que durante a Primeira República (1889-1930) propõe a construção da nacionalidade, por meio da substituição a escola particular pela escola pública, e na Segunda República (1930-1945), particularmente durante o Estado Novo (1937-1945), impõe a nacionalização do ensino, com o objetivo de assimilar e integrar imigrantes e seus descendentes bastante vinculados à cultura e a pátria mãe de seus antepassados.

Santa Catarina. De acordo com Fiori (1991), nos anos que correspondem a chamada Era Vargas (1930-1945) outro fator que revela-se no cenário educacional é a questão do atrelamento das instituições escolares às campanhas de nacionalização. A escola passa a ser vista como local estratégico para a formação da infância segundo os preceitos nacionalistas do governo brasileiro, centrada, principalmente nos usos da língua portuguesa em substituição aos idiomas estrangeiros.

Segundo Gonçalves (2007), centenas de escolas mantidas pelas comunidades de imigração estrangeira foram fechadas, sendo que novas escolas públicas são criadas. Conseqüentemente, precisava-se de muitos professores em um curto espaço de tempo para lecionar nos pequenos estabelecimentos rurais, municipais e estaduais. A fim de suprir esta necessidade, é que são abertas dezenas de Cursos Complementares no Estado de Santa Catarina, mesmo estes, preparando de forma sofrível o professorado.

No ano de 1941, o Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Doutor Nereu Ramos, elaborou um Relatório³⁸ que foi publicado em 1942 e enviado ao Presidente da República, que divulga a evolução do oferecimento de estabelecimentos de ensino e matrículas em todo o estado. No caso dos Cursos Complementares em específico, no referido ano, obtínhamos cursos em 44 municípios, num total de 3525 matrículas efetivas. O quadro abaixo mostra a crescente constante:

Quadro 3 – Números de Matrículas dos Cursos Complementares em SC

		Matrícula Geral			Matrícula Efetiva³⁹		
Estado SC	ANO	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
	1938	324	295	29	293	269	24
	1939	3487	1670	1817	2989	1421	1508
	1940	3666	1703	1963	3176	1433	1743
	1941	3968	1959	2009	3525	1739	1786

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016) conforme pesquisa no Relatório enviado ao Presidente da República sobre o ensino de SC no ano de 1941.

³⁸Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134072>. Acessado em: 10 jul. 2016.

³⁹ As matrículas *efetivas* significavam os alunos complementaristas que se matriculavam e frequentavam regularmente o curso. Diferentemente do número de matrículas gerais que contabilizam, inclusive, aqueles que se matriculavam e não frequentavam posteriormente o curso.

No ano de 1946, segundo Daros (2005), a Lei Orgânica do Ensino Normal, assim como as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional. Se até aquele período, os estados poderiam promover reformas e estabelecer diretrizes para a formação docente, com a Lei Orgânica do EN n. 8530/46, cada estado deveria adequar seu sistema educacional às diretrizes expedidas pelo governo federal.

O Decreto-Lei Federal n. 8530 de 2 de janeiro de 1946, desdobrou o Ensino Normal em dois ciclos: o curso de regente no ensino primário (curso normal regional) e o curso de formação de professores primários. “Os cursos normais regionais com duração de quatro anos eram cursos de nível ginásial para suprir a carência de regiões, principalmente as rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério” (DAROS, 2005, p. 15). Já o curso de formação de professores primários, com duração de três anos, denominado Curso Normal, deveria ser realizado após a conclusão do curso ginásial ou de regente do ensino primário. Esse último deveria ser ministrado em escolas normais e institutos de educação.

No ano de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica Estadual do Ensino Normal, são implantados só Cursos Normais Regionais, com quatro anos de estudo, que habilitava seus egressos a exercerem docência em Escolas Isoladas e Escolas Reunidas, mediante concurso. Esta nova reformulação extingue definitivamente com o curso complementar.

3.3 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO EM LAGUNA – SC E O PAPEL DE JOÃO AREÃO

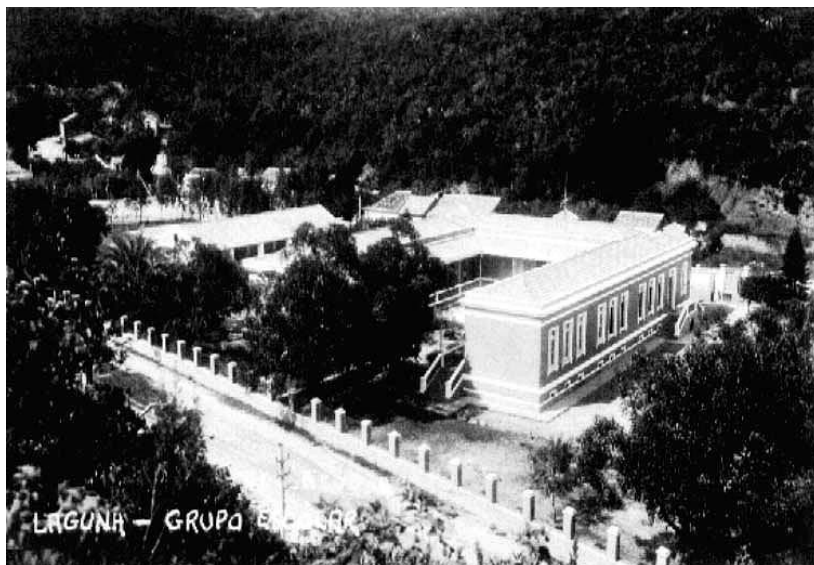
O Professor Orestes Guimarães havia ido para São Paulo em busca de subsídios para elaborar os novos programas, regimentos e regulamentos da Escola Normal Catarinense, das escolas isoladas e dos grupos escolares que seriam implantados no Estado a partir da Reforma da Instrução Pública, de 1911.

De acordo com Teive (2014), Orestes tinha a missão de formar a equipe de professores que o ajudaria na reforma da instrução pública catarinense. Ele conhecia João do município de Taubaté, terra natal de João dos Santos Areão, filho de Francisco de Oliveira Santos Areão, servente do Grupo Escolar de Taubaté, dirigido por Orestes entre 1896 e 1898. O Professor João Areão iniciou seu curso normal em 1907 na

Escola Normal de Guaratinguetá, interior do Estado de São Paulo, transferindo-se em 1909 para Escola Normal da Praça da República, na capital, onde concluiu o curso em 1910.

O Professor João dos Santos Areão foi o primeiro diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho – SC, no qual fazia parte do grupo de seis professores trazidos por Orestes Guimarães para auxiliar na reforma da instrução pública catarinense. O professor Areão chegou em Florianópolis no dia 12 de julho de 1912, assumindo imediatamente o cargo de diretor do Grupo Escolar, em Laguna – SC, “a principal cidade do sul catarinense, que no início do século XX tinha liderança nas áreas comercial e portuária” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 38).

Figura 1 – Imagem do Grupo Escolar Jerônimo Coelho em 1912



Fonte: Coleção particular do Historiador Antônio Carlos Marega, morador de Laguna – SC.

Ao chegar em Laguna segundo Teive (2014), o professor Areão, encontrou o prédio do Grupo Escolar, bem localizado, no centro da cidade, com uma construção moderna, praticamente finalizada. O prédio possuía 11 salas, dispostas com: 8 salas de aula, 4 salas para meninos e 4 salas para meninas, um gabinete para o diretor, uma sala que compreendia os aparelhos de química e física, bem como o museu

escolar, um cômodo para a portaria e, um galpão para abrigar cada seção.

Sendo assim, caberia ao diretor Areão e Orestes Guimarães, o dever de instalar as mobílias, os quadros-negros, os laboratórios, organização de materiais didáticos, ou seja, organizar de acordo com a pedagogia moderna que pedia com a implantação da nova forma de ensino no estado. A entrega oficial do prédio ocorreu no dia 3 de agosto de 1912, com uma solenidade de inauguração, no qual “participaram autoridades locais e estaduais, como o empreiteiro da obra, Sr. Archangelo Bianchini, o fiscal da construção Major Oscar Pinho, superintendente municipal; o Inspetor-geral Orestes Guimarães; o diretor e demais professores” (TEIVE, 2014, p.43).

O mobiliário como carteiras, equipamentos para os laboratórios e museu escolar, assim como, os quadros-negros e materiais didáticos eram importados. Todos os materiais e mobiliários foram pensados para que servissem como modelo padrão para os grupos escolares em todo o estado catarinense. Segundo documento pessoal que relata as memórias do Professor Areão, estudadas no Livro “Professor Areão – Experiências de um bandeirante paulista no ensino” em Santa Catarina (1912 – 1915), de Gladys Mary Ghizoni Teive (Org.), a previsão era de iniciar o ano letivo em 1º de agosto e o mesmo dizia tranquilo, por confiar na experiência de Orestes Guimarães na implantação dos grupos Escolares Conselheiro Mafra em Joinville e GE Lauro Muller, em Florianópolis, inaugurados anteriormente.

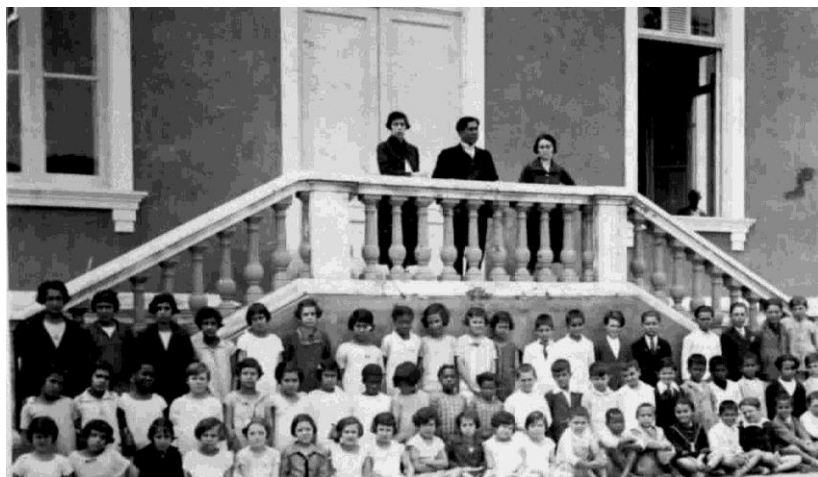
O diretor relata que a organização iniciou com a montagem das “carteiras higiênicas”, que vieram em peças separadas dos Estados Unidos. Tal tarefa não era simples, haja vista que as carteiras tinham alturas diferentes de acordo com a idade das crianças. Do mesmo modo, “o material didático vindo de São Paulo, e alguns do Rio de Janeiro, deveria ser distribuído de acordo com o nível de adiantamento das crianças: coleções de quadros destinados ao ensino da aritmética, das ciências e mapas variados” (TEIVE, 2014, p.44).

Segundo Teive (2014), as carteiras eram montadas e organizadas umas atrás das outras nas respectivas salas, os professores passaram à colocação dos estrados para as mesas dos professores, montaram os armários para cada uma das salas de aula, destinados à arrecadação do material dos alunos, a escrivaninha para o professor, os quadros para o horário (um para cada sala), o relógio, os quadros-negros, em número de dois para cada classe (um para os exercícios e o outro para o lançamento das notas semanais de aplicação e

comportamento), as cadeiras, para a professora e para os visitantes, suportes para as cortinas e para os mapas “e outras pequenas coisas necessárias ao bom andamento do ensino”. No gabinete do Diretor foram instalados um armário e uma estante para os livros de escrituração e meia mobília destinada aos visitantes. Nas paredes foram fixados retratos de Jerônimo Coelho, patrono do estabelecimento, de Vidal Ramos, Governador do Estado e de Orestes Guimarães, Inspetor Geral do Ensino.

Em agosto de 1912, depois de toda a estrutura física preparada, o semestre letivo se inicia no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, os professores deveriam colocar em prática o programa e o regulamento, elaborado por Orestes Guimarães. Fortemente alicerçado nas ciências e em novas disciplinas, o novo programa objetivava instruir e educar as crianças. “Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança, e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta” (TEIVE, 2014, p.47).

Figura 2 – Diretor João Areão com professoras e Grupo de Alunos do GE Jerônimo Coelho



Fonte: Coleção particular do Historiador Antônio Carlos Marega, morador de Laguna – SC. A foto não apresenta data, porém, segundo estudos realizados por Teive (2014), Areão foi diretor no período de 1912 a 1917.

Das professoras e professores contratados em 1912, quatro eram normalistas, e destes/as dois eram de Laguna e já trabalhavam nas escolinhas particulares da região. Mesmo não sendo normalistas, todas teriam sido aproveitadas por Orestes Guimarães, pelos bons serviços que vinham prestando nas escolinhas de Dona Honorata Freitas, só para meninas, na Dona Dairral: só para meninos; ou na Dona Chiquinha Gomes de Carvalho, que era mista. Às leigas o professor Areão se dedicava mais amiúde, auxiliando no planejamento das aulas, sugerindo atividades e exercícios práticos [...] (TEIVE, 2014, p. 48).

É interessante relatar que o município de Laguna, possui duas escolas da rede municipal na atualidade, com o nome das Professoras Honorata Freitas e Chiquinha Gomes de Carvalho, em homenagem aos trabalhos desenvolvidos pelas mesmas na região. Ambas, localizam-se, respectivamente, no bairro de Siqueiro e Bananal.

Passada esta primeira etapa, que colocou em evidência a fina sintonia entre o inspetor-geral, o diretor recém-empossado e uma equipe de professores/as coesa e muito bem entrosada, surgiu imediatamente outro desafio ao recém-criado grupo escolar: a organização da primeira escola complementar do Estado de Santa Catarina (TEIVE, 2008). A implantação do curso complementar, correspondente ao segundo grau do curso primário, conforme já relatado anteriormente, fazia parte da Reforma de Orestes Guimarães, além da criação dos grupos escolares, escolas reunidas e da reestruturação da Escola Normal e escolas isoladas. Segundo Teive (2008), as escolas complementares deveriam funcionar nos prédios dos grupos escolares e ter como mestres os próprios professores dos grupos, inclusive o diretor, os quais, de acordo com as respectivas aptidões, deveriam responsabilizar-se pelo programa do Curso de três anos que era constituído dos dois primeiros anos da Escola Normal.

Esta nova forma escolar deveria, segundo o reformador, assegurar o “equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior seria o desenvolvimento do inferior ou aquele corolário deste”. Em vista disso, nas cidades em que fossem instalados os grupos escolares, o/a aluno/a após o término do seu curso primário de três anos na Escola Isolada poderia matricular-se no 4º ano dos Grupos Escolares; os que concluíssem o curso primário nos grupos poderiam matricular-se nas escolas complementares, e os egressos destas no 3º ano do Curso Normal, sediado na capital (TEIVE, 2008).

Dessa forma, apenas os municípios que possuem Grupos Escolares poderiam implantar os cursos complementares. Conforme

relatado anteriormente, em 1912 somente as cidades catarinenses de Joinville, Florianópolis e Laguna tinham. Segundo Teive (2014), a aposta de Orestes Guimarães para que Laguna tivesse o privilégio de ser o berço das escolas complementares certamente deveu-se à liberdade do Professor Areão e ao seu aguerrido grupo de professores/as, muito bem demonstrados por ocasião dos preparativos e organização da festa de inauguração. Auxiliado por Areão, o professor Orestes elaborou, em tempo recorde, o regulamento e o programa do Curso bem como toda a documentação necessária, inclusive o decreto que iria pôr em evidência essa nova forma escolar, e o Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho começou a funcionar no dia 02 de janeiro de 1913, menos de um mês após a sua festa de inauguração.

De acordo com Teive (2014), a primeira turma da Escola Complementar de Laguna foi composta por 36 alunas/os, moços e moças, egressos do curso primário do Colégio Stela Maris, dirigido pelas Irmãs da Divina Providências, uma vez que ainda não havia concluintes do grupo Escolar. Assim, depois de formadas, as primeiras complementaristas passaram a lecionar no próprio Grupo Escolar, como colegas de trabalho de seus próprios professores, após concluírem o último ano da Escola Normal Catarinense, em Florianópolis. Este fato, segundo o Professor Areão, contribuiu ainda mais para reforçar o clima de entrosamento entre professores, direção e alunos. Dos dez formandos da turma de 1918, a segunda do Curso Complementar do Jerônimo Coelho, três foram contratadas para lecionar no grupo: Turqueza Teixeira, Otilia Ulyssa e Isabel Nunes.

Podemos confirmar a contratação que se encontra documentada no livro denominado “Termo de Compromissos”⁴⁰, que tratava das nomeações, exonerações e pedidos de licenças dos funcionários, no período de 1912 a 1951 do Grupo Escolar Jerônimo Coelho e Escola Complementar em anexo:

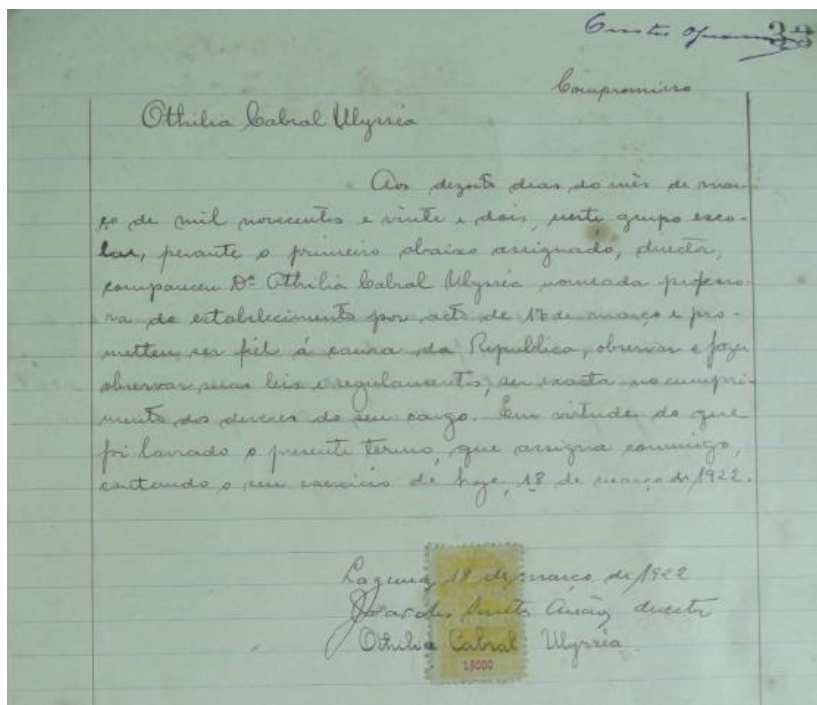
Os registros nos mostram que aos 18 dias do mês de março de 1922, perante o primeiro Diretor, compareceu Othilia Cabral Ulysses nomeada professora do estabelecimento e promete ser fiel à causa da República, observar e fazer observar suas leis e regulamentos, ser exata no cumprimento dos

⁴⁰ Conforme já mencionado, no Repositório – UFSC, disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134631>>. Acesso em: 28 set.2015.

deveres de seu cargo (TERMO DE COMPROMISSO, 1922, p. 33).

Conforme figura abaixo:

Figura 3 – Termo de contratação como professora do Grupo Escolar, de umas das alunas formandas no Curso Complementar instituído no próprio prédio.



Fonte: Livro Termo de Compromisso do Curso Complementar

Constata-se, desta forma, a contribuição da Escola Complementar no aperfeiçoamento e qualificação dos professores que atuavam no ensino primário catarinense. Escola esta que continuou até a extinção das mesmas, com a criação dos Cursos Normais Regionais.

Figura 4 – Diplomados de 1921 do Curso Complementar no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, Laguna – SC



Fonte: Coleção particular do Historiador Antônio Carlos Marega, morador de Laguna – SC.

O Livro de Matrícula, referente aos períodos de 1939 a 1941, nos trazem alguns elementos, como o fato de existir turmas femininas e masculinas, turmas de 1º e 2º anos. Podemos observar por exemplo que no ano de 1940, na Escola Complementar em Laguna, o número de 33 matrículas masculinas era menor do que a de matrículas femininas, com 42.

No ano de 1942, através do Registro das reuniões pedagógicas no Livro Ata (disponibilizado até hoje no arquivo escolar), podemos compreender que as reuniões aconteciam tanto para os professores do Grupo Escolar, como para os professores do Curso Complementar. O relato dessas reuniões nos traz elementos importantes para compreendermos como o curso acontecia e se organizava. A primeira reunião registrada no respectivo livro, datada de dia 25 de abril de 1942, foi dirigida pelo Inspetor Adriano Mosimann, com a presença do Diretor Arno Hüble⁴¹ e professores.

As próximas reuniões, foram coordenadas pelo Diretor, tratando de assuntos, como crítica e aprovação dos planos de aulas. Na 11ª

⁴¹ Arno Hüble permaneceu na direção do Grupo Escolar em Laguna, no período de 1942 a 1951, conforme registros no Livro Ata.

reunião, em que a professora Adelia Pacheco apresenta seu plano de Aula, sobre “A bandeira”, na matéria de educação cívica, temos que o Sr. Diretor, orienta a mesma que apresente as figuras geométricas e as cores, a fim de tornar o ensino mais concreto e, portanto, mais acessível à imaginação infantil. Aqui, podemos perceber evidências de um método de ensino intuitivo, segundo Valdemarin (2014), esse método pode ser sintetizado em dois termos – “observar” e “trabalhar”. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento.

As reuniões registradas no Livro Ata analisado, são datadas até o ano de 1947, sob a Direção do Sr. Pedro Piva Júnior. Com a nacionalização do ensino e a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário, uma nova reestruturação acontece, e as escolas complementares são extintas, com a criação dos Cursos Normais Regionais.

Em Laguna, no ano de 1947, é criado o curso normal José Pinto Varella Júnior, com o objetivo de formar professores que atendessem às demandas do município. Com a criação deste curso, o Curso Complementar, existente até então, anexo ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho foi extinto.

4 ESCOLAS COMPLEMENTARES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPLEMENTARISTA: Concepções, Métodos e Técnicas para ensinar Aritmética

Ao concordar com Valdemarin (2004), temos que as questões decorrentes sobre como ensinar, que podem ser compreendidas como os métodos de ensino, sofreram transformações do final do século XIX e meados do século XX. Segundo a autora, até então, as proposições educacionais enfatizaram a importância do método de ensino tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem de crianças. Já as concepções pedagógicas do novo século, deslocaram o centro de preocupações sobre o ensino para as questões sobre como a criança aprende, emergindo aí um primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, elementos essenciais para o processo de elaboração dos métodos de ensino.

Cabe ressaltar que o estudo da influência das concepções educacionais renovadoras no Brasil defronta-se com questões temporais. Ao concordar com Valdemarin (2010), admite-se que grande parte de suas proposições, ainda informa o ideário pedagógico brasileiro, foram compostos de inúmeras ações estratégicas e simultâneas e que incluíam reformas educacionais em todos os níveis, debates polêmicos, produções editoriais e jornalísticas, individuais ou coletivas, e ocupação de posições políticas. A simultaneidade das ações e da ocupação dos espaços políticos aglutinou forças e resultados numa direção comum, mesmo que cada uma delas seja portadora de especificidades.

Segundo Fiori (1991), muitas transformações ocorreram nesse período em Santa Catarina, tendo como referência o período que iniciou com o governo de Vidal Ramos, em específico com a Reforma da Instrução Pública Catarinense em 1911. Com a contratação de Orestes Guimarães, o modelo paulista foi o norteador, estimava-se que o emprego de métodos inovadores viesse solucionar problemas da educação catarinense. No referido plano de mudanças, a reforma preconizou tanto mudanças estruturais, de organização dos estabelecimentos de ensino, como também as práticas pedagógicas, ou seja, quanto aos métodos de ensino, materiais didáticos, tempos escolares e aspectos curriculares.

Vale ressaltar que o “impacto” causado entre o tradicional e o novo foi impulsionado pelo movimento internacional que trazia novas formas de escolarização, o que opera uma transformação sutil nas representações das práticas escolares em sala de aula. Assim, alguns

estudos⁴², validam a ideia de que, em vez de um modelo homogêneo de educação, um modelo heterogêneo de práticas consideradas “tradicionais” ou “novas”, configura-se um período de transição. No entanto, temos que os modelos pedagógicos “novos”, influenciaram diretamente as Reformas Educacionais existente em nosso estado, estando embasadas em fontes documentais, como a legislação educacional, termos de inspeção escolar e livros.

Nesse contexto de mudanças no cenário educacional, o estado de Santa Catarina, no ano de 1935, passa pela Reforma Trindade, empreendida pelo Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, através do Decreto n. 713. Foi criado o Departamento de Educação, em substituição à diretoria de Instrução Pública, segundo Fiori (1991), o reformador compartilhava das ideias pedagógicas de Orestes Guimarães.

Segundo as análises de Freire (2013), a confrontação entre a Educação Tradicional e a Educação Nova⁴³ em Santa Catarina foi marcada, entre 1911 e 1945, ora por tentativas de implementação de políticas através de reformas, ora pela ênfase na remodelação das práticas escolares. O objetivo deste capítulo é analisar aspectos das práticas e das políticas educacionais no processo de instituição do ensino primário, em específico, o que diz respeito à formação do professor primário catarinense. Partindo da hipótese da constituição histórica de uma continuidade do método intuitivo e a presença de um novo movimento, denominado escolanovista. Enfatizado pelo conjunto de reformas levadas a efeito a partir de 1911 que prosseguiram ativas nas décadas que se sucederam, chegando até a data que marca o início de um novo movimento, com a promulgação de novas leis.

⁴² Particularmente para esta questão ver Freire (2013).

⁴³ O termo Educação Nova é utilizado pela autora, esclarece que as expressões Educação Tradicional e Educação Nova aparecem na literatura do campo sob outras terminologias, mas, na maioria das vezes, indicando o tratamento teórico e metodológico de questões educacionais àquelas que focaliza. A autoria traz “alguns exemplos desta variedade terminológica, o conhecido Manifesto de 1932, foi denominada “Pioneiros da Educação Nova” (AZEVEVEDO, 1956, grifo meu). Já Lourenço Filho, um de seus notáveis signatários, escrever Introdução ao Estudo da Escola Nova. No Capítulo I, aborda O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas (LOURENÇO FILHO, 1978, grifo meu). [...]. Diante dessa pluralidade, informo ao leitor que usarei várias expressões conforme o próprio substrato teórico de que derivam.” (FREIRE, 2013, p. 23).

4.1 O MÉTODO INTUITIVO E O ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

As reflexões oriundas do *como ensinar* se relacionam diretamente com o processo de formação docente e se entrelaçam a questões como o conteúdo a ser ensinado e os valores considerados para a formação humana e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno, em que até o século XIX, estes aspectos podiam ser compreendidos através do método de ensino. É justamente nesse momento histórico que uma corrente pedagógica se torna bastante vigorosa, chamado de Método Intuitivo, popularizado também sob a denominação de Lições das Coisas.

O discurso pedagógico segundo D'Esquivel, Duarte e Felisberto (2016), que anunciava a importância da intuição no processo de ensino, ganha força no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Explica-se o uso da expressão *método de ensino intuitivo/lições de coisas*, sendo que indica o intuitivo como modelo para a educação elementar, é uma expressão da conjunção das ideias herbatianas com o intuicionismo pestalozziano. O ensino era alicerçado na experiência individual do aluno, e se orientava do *mais próximo, simples e fácil, para o não conhecido ainda, para o mais distante, complexo e difícil*.

Interessa investigar nesta pesquisa, em um primeiro momento, como foram compreendidos os pressupostos educacionais da vaga pedagógica⁴⁴ ensino intuitivo, para o ensino de aritmética na formação do professor primário. Vale ressaltar que adota-se a expressão “lições de coisas” para indicar a imbricada relação existente sobre o método nos discursos pedagógicos do período. O ensino intuitivo ganhou expressão como divulgador da escolarização das classes populares e progressivamente foi sendo introduzido em vários países. O método era “considerado o caminho para a educação dos sentidos, pelas coisas e pela experiência, configurado na proposição de modelos de aulas e

⁴⁴ A expressão *vaga pedagógica* “é empregada como sinônimo de movimento, de fluxo, de transformação de um dado tempo por meio da propagação e ampla aceitação de doutrinas, ideias, filosofias pedagógicas, estas que são analisadas, sobretudo, pelos historiadores da educação resultando no estabelecimento de marcos cronológicos que identificam a prevalência da divulgação destes movimentos, carregados do espírito de transformação” (VAGAS ... 2016, p. 18).

lições que abrangem o conteúdo a ser ensinado e o modo de fazê-lo” (VALDEMARIN, 2010).

Segundo Costa (2010), o método de Pestalozzi foi materializado com a expansão da escola pública em São Paulo, no final do século XIX, movimento que influenciou as reformas educacionais em Santa Catarina. A posição de Pestalozzi é geralmente associada na origem dos movimentos de renovação de ensino, na importância de suas ideias sobre a educação das crianças, na intuição, no uso de objetos na aprendizagem, na educação popular. Isto é certo, principalmente no que se referem suas ideias acerca do número e das formas no ensino de matemática.

Vale ressaltar que a menção ao ensino através das lições de coisas ou ao que ficou chamado de método intuitivo, marca as publicações pedagógicas e legislações educacionais do final do século XIX e início do século XX. Assim, a estratégia segundo Valdemarin (2010) para difundir esse método, consiste na elaboração de manuais didáticos, tornando acessível e compreensível aos professores atuantes ou em formação os procedimentos pedagógicos a serem adotados.

Destaca-se como manual mais conhecido sobre o método intuitivo e que segundo D’Esquivel, Duarte e Felisberto (2016), teve grande circulação no Brasil foi o Manual Primeiras Lições de Coisas do estadunidense Norman Allison Calkins⁴⁵. O Manual, chegou ao Brasil pela Imprensa Nacional, em 1886, com tradução de Rui Barbosa⁴⁶. Calkins orienta o professor a aproveitar a sede que a criança possui em aprender e assim, induzi-la a utilizar os sentidos: vendo, cheirando,

⁴⁵ Este, professor do ensino primário e também diretor de escola no estado de Nova York (EUA), ao se deparar com as dificuldades que os professores enfrentavam em adaptar as ideias de Pestalozzi à suas práticas de ensino, resolveu publicar, em 1861, um formulário de lições destinados aos pais e professores intitulado Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development. O livro alcançou grande êxito de tal forma que, em 1870, Calkins o ampliou e o publicou com título abreviado: Primary Object Lessons. Mais informações no Livro “Saberes Elementares Matemáticos em Circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890 – 1970, publicado em 2016.

⁴⁶ Rui Barbosa, incorporou suas posições filosóficas e políticas, as quais trazem as marcas dos cânones do positivismo às suas propostas educacionais de reorganização do programa escolar. Especificamente, ao recorrer à teoria evolucionista de Spencer, o legislador brasileiro alia-se ao posicionamento de que a educação deveria centrar-se no ensino das ciências para a formação do espírito científico nos alunos (SOUZA, 2016).

manuseando, ouvindo ou saboreando. O professor era orientado a iniciar o ensino induzindo os alunos à observação das coisas, e em seguida, passar a identificação das coisas, depois à identificação dos objetos para, ao final, ensinar sobre os símbolos representativos ou os sinais das coisas.

De acordo com Valdemarin (2010), esta tipologia de livros, em geral, tinha sua primeira parte dedicada à fundamentação teórica, que indicava de maneira resumidamente, a aprendizagem baseada nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produziriam o conhecimento esperado. Essa fundamentação teórica, além de informar o professor, possibilita a constituição de um discurso homogêneo que vincula o Método de Ensino Intuitivo à modernização, tanto na sociedade quanto da escola, criando uma identidade entre os objetivos educacionais e os objetivos sociais. Aspecto este último, apontado nos estudos de Souza (2016), no qual relata que Rui Barbosa, entusiasta das propostas modernizadoras propagadas na Europa e nos Estados Unidos buscou então conformar a educação brasileira no rumo “científico e liberal” daquele tempo. Dessa forma, almejava transformar as escolas primárias, vigentes até aquele momento, as quais eram consideradas ineficientes e retrógradas, em renovadas e modernas, voltadas para o progresso do proovo brasileiro.

Os estudos de fundamentos elementares de matemática, constitui grande parte das orientações da obra de Calkins, traduzida por Rui Barbosa. Segundo estudos realizados por Gomes (2011), o manual Primeiras Lições de Coisas, indica um percentual correspondente a 43% das orientações dedicadas ao ensino de Matemática, distribuídos entre os temas: forma, número, tamanho, desenho e tempo. Os princípios do pensamento de Pestalozzi estão presentes na estruturação desse manual pedagógico: os sons falados e cantados, a forma na geometria, na caligrafia e no desenho; e o número na contagem e no cálculo, obtendo assim, a intuição como elemento norteador nesta obra.

Em relação às ideias sobre o número, segundo os autores D’Esquivel, Duarte e Felisberto (2016), Calkins (1950) afirma que elas partem principalmente da visão e por isso ressaltava que o bom ensino dependia da utilização de objetos em detrimento ao ensino com explicações abstratas.

Erro trivial é, no ensinar a aritmética, esse modo abstrato, porque usam expô-la; e daí que vem a mor parte dos alunos raro cogitam de achar nos atos quotidianos da vida aplicações do que

aprenderam, ou fazer na experiência de portas da escola a fora adaptação prática do que a escola lhes ensina (CALKINS, 1950, p. 245-246).

Os ideais de renovação pedagógica, conforme já mencionado, ganham impulso nas décadas finais do século XIX, disseminando-se através de legislações educacionais publicadas em vários estados do país e circulação dos periódicos e revistas pedagógicas.

De acordo com estudos de Pinheiro (2012), embora as escolas complementares não fornecessem o ensino técnico e pedagógico necessários ao exercício da docência, circulavam no Brasil impressos destinados ao uso de professores e normalistas, com revistas e manuais, com seções compostas por modelos de lição das disciplinas a serem ministradas no ensino primário, bem como determinados saberes, procedimentos e atividades para serem reproduzidos no exercício do magistério.

Podemos citar, como parte desta incorporação da educação progressiva os manuais didáticos de autoria de João Toledo: Escola Brasileira (1925), Didática (nas escolas primárias) (1930) e Planos de Lição (1930). Assim como Noções Comuns (Toledo, 1934), que exemplificam a incorporação *de primeira hora* dos novos referenciais e “permitem detectar a apropriação discursiva dos principais conceitos da Escola Nova e a permanência de antigas práticas docentes prescritas a partir de nova justificação” (VALDEMARIN, 2010, p. 135).

Ainda segundo Pinheiro (2012), a ênfase dada à formação do professor primário fundamentava-se num modelo pedagógico constituído principalmente pelos estudos de Pestalozzi. Tida como uma série de prescrições que podia ser aplicada universalmente, a pedagogia que o pensador suíço defendia baseava-se no princípio da observação da natureza para dela deduzir as ações educativas.

Em Santa Catarina, as legislações em menor ou maior proporção, incorporaram em seus textos as orientações do método intuitivo/lições de coisas, apontando alternativas metodológicas para a aplicação no ensino. Por meio do Regulamento das Escolas Complementares em SC (1911)⁴⁷, em seu artigo 39, que trata do dever dos professores, nos mostra esta preocupação em instruir o docente em sala de aula, quanto a utilização do método de ensino. Quando diz:

⁴⁷ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101123>>. Acesso em: 12 jun.2016.

Usar, sempre que possa, de objetos materiais ou, pelo menos, de sua imagem ou representação gráfica, todas as vezes que tiver que ministrar noções novas, para o que será utilizado o material dos grupos (REGULAMENTO, SC, 1911, p. 13).

Observa-se que este documento normativo, propõe orientações advindas do Método Intuitivo ao propor que a escola deve ensinar coisas vinculadas à vida, objetos e fatos presentes no cotidiano dos alunos, introduzindo dessa maneira, os objetos didáticos como elementos necessários à formação de ideias. Segundo Valdemarin (2004), o método ao utilizar os objetos escolares, traz a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma maneira de apropriação das coisas exteriores, num processo dirigido pelo professor.

Segundo Valdemarin (2014), como consequência dessa concepção teórica segundo o método intuitivo, as atividades devem estar associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e a curiosidade, conseguindo-se assim, obter o hábito da atenção, necessário à educação intelectual. É interessante pontuarmos a preocupação com o hábito da atenção, no Art. 17 do Regulamento das Escolas Complementares (1911), que trata sobre a organização do horário das aulas e que devem ser observadas as seguintes condições gerais: a) colocar de preferência no primeiro período os exercícios que reclamem maior esforço de atenção; b) não exceder nenhuma lição à duração de 30 a 40 minutos; c) distribuir os exercícios escolares de modo a variar sempre a maneira de aplicação dos alunos.

Durante esse processo de consolidação da instrução escolarizada, consolida-se também a profissão do professor, aquele que detém um saber e um domínio de procedimentos que possibilitará aprendizagem nas gerações mais novas. O Governador de Santa Catarina, Vidal Ramos, através do Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911, resolve criar as Escolas Complementares, para a formação do professorado. Escolas estas destinadas a facilitar a habilitação de candidatos à docência e, bem assim, desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares. Podemos compreender uma preocupação em formar esse novo professor, apresentar a ele, o método que o mesmo deve praticar quando estiver habilitado ao ensino:

b) nas demais disciplinas, bem como nas línguas, o ensino deverá ser encaminhado de modo que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos, os alunos assimilem o método que mais tarde deverão empregar, quando professores (REGULAMENTO, 1911, Art. 39, 8, b).

Este método, segundo Valdemarin (2010) era considerado o caminho para a educação dos sentidos, pelas coisas e pela experiência, configurado na proposição de modelos de aulas e lições que abrangem o conteúdo a ser ensinado e o modo de fazê-lo. O método de ensino é apresentado como o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores de habilidades básicas, como ler, escrever, calcular, e que valoriza o progresso científico de modo a dar prosseguimento em sua formação escolar.

Assim, neste período, consolida-se uma interpretação da aproximação entre a escola e a vida infantil entretecida pelas concepções teóricas articuladas em continuidades práticas escolares. Sendo que, a prática pedagógica encontra-se definida em modelos a serem exercitados mediante cursos de formação de professores ou leitura de manuais.

A aquisição da leitura, da escrita e da aritmética e, em menos intensidade, de geografia, história e ciências, se transformou em veículo para o exercício de um tipo escolar de raciocínio. Embora priorizando a atividade intelectual, a escola adotou a língua materna, inseriu o ambiente próximo à criança como conteúdo – ainda que formalizado em regras –, trduaziu as habilidades acadêmicas de escrita e oralidade na forma de desenhos, cantos e brincadeiras e produziu novo material didático que incorporou algumas necessidades dessa faixa etária (VALDEMARIN, 2010, p. 23).

Neste sentido, podemos observar no Regulamento das Escolas Complementares catarinense de 1911, esta aproximação da escola com a vida infantil, que vincula o método de ensino à modernização, tanto da sociedade quanto da escola, criando uma identidade entre os objetivos educacionais e os objetivos sociais. Quando, encontramos no artigo 39, item 8:

Dirigir os exercícios de modo compatível com a idade, condições físicas e grau de inteligência dos alunos, tendendo sempre a desenvolver-lhes o bom senso pelo exercício do raciocínio, e o senso moral pela cultura dos bons sentimentos, de tal arte que as lições não só instruem como também eduquem, formando o carácter (REGULAMENTO, SC, 1911, p. 13).

Ao concordar com Valdemarin (2010), temos que o método de ensino é configurado num repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. Considerando como teorização de forma simplificada: o conhecimento do mundo material advém dos sentidos; o processo de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe para o que se ignora. Ou seja, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras; dos princípios para as regras.

Desse período de transformações no cenário educacional catarinense, cabe citar o Decreto n. 2.186 de 21 de julho de 1928 em que o Dr. Adolpho Konder, Governador do Estado de Santa Catarina, considera que os resultados dos métodos de ensino dependem, em parte, do critério de adoção de obras didáticas. Ressaltamos nesta pesquisa, a obra⁴⁸ *Arithmetica Superior (Progressiva)*⁴⁹ de Antônio Trajano⁵⁰, presente na relação das obras a que se refere o decreto para as escolas

⁴⁸ Aritmética Progressiva disponibilizada no Repositório UFSC. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104079?show=full>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

⁴⁹ A obra Aritmética Progressiva teve sua primeira edição publicada em 1879, atingindo respectivamente a 91ª edição de 1961 e a 138ª de 1960. A obra, em específico, destinava-se ao Ensino Secundário da época, sendo um “curso completo teórico e prático de Aritmética Superior” (TRAJANO, 1948). Todavia, somente em meados do século XX ela foi muito usada em escola pública, contou com o auxílio de um ex-aluno e amigo, o jornalista Herculano Ernesto de Gouvêa. Ver mais informações no artigo *A trilogia Arithmetica, de Antônio Bandeira Trajano: um projeto inovador e modernizador para ensinar aritmética* de Oliveira, Mesquita e Nascimento (2015).

⁵⁰ Autor da trilogia Arithmetica e divulgador da cultura educacional norte-americana. Como seminarista, entre os anos de 1876 a 1870, ensinou geografia e aritmética na escola paroquial e, em agosto de 1877, o luso-brasileiro esteve à frente da disciplina de matemática na Escola Americana de São Paulo. Mais informações em Oliveira, Mesquita e Nascimento (2015).

complementares. A obra, segundo considerações do próprio autor “apresenta a parte theorica de cada ponto acompanhada de exercícius e problemas graduados para o ensino da applicação, e deste modo, os alumnos poderão exercitar-se com grande vantagem na teoria e na pratica” (TRAJANO, 1935. p. 3).

Figura 5 – Contracapa do Livro Aritmética Progressiva de Trajano



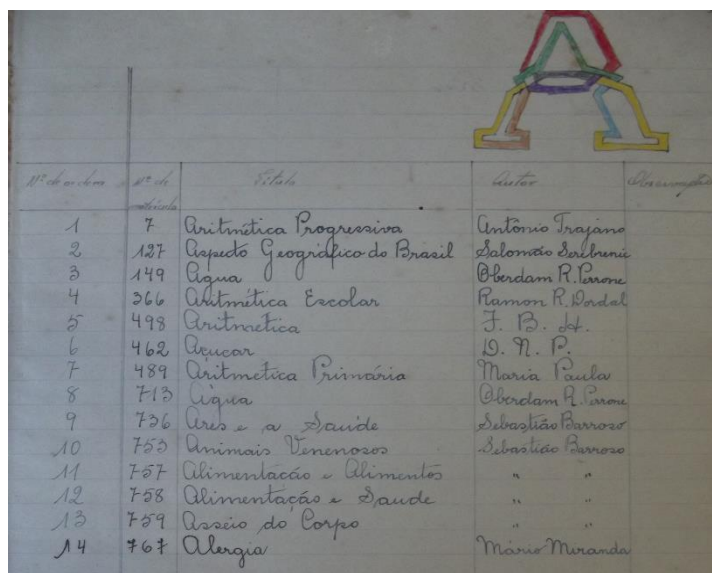
Fonte: Aritmética Progressiva – 78a. Edição, 1948. Disponível no Repositório UFSC

No prefácio da obra, Trajano anunciava suas ideias: “O estudo de arithmetica tem duas grandes vantagens: a primeira é saber calcular, isto é, resolver facilmente qualquer problema de arithmetica, e a segunda é desenvolver as faculdades intellectuais por meio do raciocínio exercitado nos processos de cálculo” (TRAJANO, 1935 p. 02). Dessa forma, o autor acreditava que oferecer estas duas vantagens, o ensino seria completo, isto é, teórico e prático. Quando, porém, o estudo de aritmética se limita a certas regras exigidas nos exames, pouco proveito

se pode tirar dele. Mas sim, que o aluno após aprender a teoria, a colocasse em prática para conhecer sua aplicação e disciplinar o raciocínio no desenvolvimento das operações.

É interessante relatar que encontramos a descrição da referida obra *Arithmetica Progressiva*, indicada para utilização das escolas complementares pelo Decreto n. 2.186, no catálogo⁵¹ de exemplares da biblioteca Jerônimo Coelho, conforme imagem a seguir. Vale ressaltar que segundo Teive (2008), a referida obra, de autoria de Antônio Trajano foi utilizada para a formação docente até a década de 30, indicação esta que inclusive referenciou o Programa da Escola Normal de 1911, com os livros de *Geometria* de Timotheo e *Álgebra* de Trajano.

Figura 6 – Fragmento do Catálogo de obras da biblioteca Jerônimo Coelho.



Nº de exemplares	Nº de matrícula	Título	Autor	Observações
1	7	Arithmetica Progressiva	Antônio Trajano	
2	127	Aspecto Geografico do Brasil	Salomão Salbini	
3	149	Água	Abraham R. Parone	
4	266	Arithmetica Escolar	Ramon R. Dordal	
5	498	Arithmetica	F. B. H.	
6	462	Açúcar	S. N. P.	
7	489	Arithmetica Primária	Maria Paula	
8	713	Água	Abraham R. Parone	
9	726	Ar e a Saúde	Sebastião Barroso	
10	753	Animais Venenosos	Sebastião Barroso	
11	757	Alimentação e Alimentos	" "	
12	758	Alimentação e Saúde	" "	
13	759	Artes do Corpo	" "	
14	767	Alergia	Mário Miranda	

Fonte: Catálogo de Livros. Disponível no Repositório UFSC.

⁵¹ O catálogo não apresenta data específica de utilização. Destaque para os seguintes títulos: Arithmetica Progressiva de Antônio Trajano; Arithmetica Escolar de Ramon R. Dordal; Arithmetica de F.B.H. e Arithmetica Primária de Maria Paula. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133284>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Sendo D'Esquivel (2016), a escolha da coleção de Trajano para alicerçar a formação matemática dos professores não foi por acaso, mas para se apropriar aos processos modernos de ensino do período, sua identificação com o método intuitivo dar-se pelo caráter progressivo aplicado ao ensino. Podemos pensar então que os livros de aritmética de Trajano tenham se constituído como uma das mais influentes representações escolares para o ensino de aritmética no Brasil.

De acordo com Auras (2005), acreditava-se que o ensino desenvolvido desta maneira, além de não cansar os alunos, despiria a ciência do seu caráter complexo, transformando num instrumento para resolver os problemas com que o indivíduo enfrentaria no seu cotidiano. Nesse sentido, Trajano inovou na forma didática do texto, adequando-as às inovações pedagógicas.

Segundo estudos de Oliveira (2013), a nova didática apresentada pela Aritmética Progressiva rompeu com o ensino baseado na memorização das definições e regras para desenvolver os exercícios, ao apresentar exercícios variados para os alunos conhecerem as diversas aplicações. Temos que o movimento intuicionista da educação começa a configurar-se nas determinações oficiais brasileiras, e se instalou no ideário educacional nacional como uma alternativa moderna aos antigos métodos pedagógicos que privilegiavam a memorização como forma de ensinar. Entendendo que as conclusões que se propõem a explorar o passado são sempre parciais, as análises realizadas apontaram que o ensino de aritmética, se deu de forma moderada em relação a utilização como referência à obra de Calkins.

Entretanto, segundo Pinheiro (2012), a partir da propagação das concepções educacionais de Dewey, Montessori e Decroly, dentre outros, os modos de conceber a finalidade do trabalho escolar e de natureza infantil no Brasil foram reconfigurados, o que refletiu numa transformação das representações das práticas escolares vigentes até então e deu início a um amplo debate sobre a escola nova.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA NOVA

No início do século XX, discussões sobre a relação entre a criança e a escola são retomadas e apresentam um outro método de ensino. A escola “é criticada por não cumprir sua função social e transmitir conhecimentos poucos úteis à vida, é considerada alheia às necessidades infantis e atacada por priorizar o desenvolvimento intelectual” (VALDEMARIN, 2010, p. 22).

A proposição de que se deva ensinar a partir da experiência da criança, de que o ensino deve estar relacionado à vida, ganha contornos novos e mais delineados no século XX, uma vez que “sua justificação é elaborada a partir de valores sociais e de uma teoria sobre o conhecimento humano diferente daquela em vigor no século XIX” (VALDEMARIN, 2010, p. 29). Seu significado configura-se como uma proposta que pretende alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola, e para tentarmos compreender os desdobramentos e seu raio de influência, devemos entender esse movimento como um conjunto articulado de ideias que expressam objetivos sociais pretendidos com a escola e com o processo de escolarização, os princípios que o organizam e os fundamentos que lhe dão sustentação.

Ao concordar com Valdemarin (2010), busca-se compreender as diferentes interpretações que contribuíram para que a Escola Nova⁵² se tornasse um movimento aglutinador de tendências, e justificativa para diferentes práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que esse processo foi construído por vários autores e obras com diferenças que as singularizavam e com elementos comuns que possibilitaram a unificação; trata-se de acompanhar a passagem da Educação Progressiva conceituada pelo filósofo e pedagogo John Dewey⁵³ em Escola Nova ou

⁵² Nas décadas iniciais do século XX, tanto nos Estados Unidos da América, como na Europa e no Brasil, educadores proeminentes criticavam a educação então existente e anunciavam mudanças na sociedade (em geral, decorrentes da urbanização, dos processos de trabalho e da organização familiar) para justificar a necessidade de alteração nas finalidades e nos processos escolares. (VALDEMARIN, 2010).

⁵³ Em 1896, John Dewey começa a implantar a Escola Laboratório na Universidade de Chicago e acaba por dirigir uma experiência educacional curta, porém marcante, que serviu de base prática referencial para seus escritos posteriores, notadamente teóricos, e influenciou as realizações e as pretensões educacionais de muitos outros países. O trabalho na Escola Laboratório era acompanhado de reflexões do autor, divulgadas para pais, professores e outros interessados. Esses textos foram reunidos num livro denominado *A escola e a Sociedade*, tornando a escola e seu autor conhecidos por um grande número de leitores juntamente com *A criança e o programa escolar* publicado em 1902. Retirando-se da Universidade de Chicago em 1904, John Dewey ingressou na Universidade de Columbia, em Nova York, e desenvolveu intensamente produção teórica, amplamente difundida. Sem fazer referência explícita ao trabalho da Escola Laboratório, suas obras apontam novas perspectivas

Escola Ativa, cuja questão é a possibilidade de institucionalização dos novos processos.

A obra *Como pensamos*, publicada em 1910 (e no Brasil em 1933), apresenta, segundo Valdemarin (2010), além, da caracterização do pensamento reflexivo e descreve o processo de conhecimento, talhando a caracterização dos aspectos lógicos e psicológicos. Nesta perspectiva, Dewey afirma que o conhecimento científico nasceu em resposta às necessidades da vida e que a questão educacional consiste em organizar os conteúdos escolares a fim de que se tornem instrumentos para a formação de hábitos intelectuais que incidam no enfrentamento e na solução de problemas. O conteúdo, além de trazer as atividades, deveria proporcionar a aproximação com métodos de investigação, o desenvolvimento da curiosidade, da busca de informações e questionamentos ainda não cogitados.

Assim, temos a partir deste momento, a concepção escolanovista de John Dewey, em seu livro *Educação e Democracia*, publicado no Brasil em 1936, integrando a coleção *Atualidades Pedagógicas*⁵⁴, denomina o método de ensino adequado para colocar em prática uma nova concepção educacional. Ao chamar de experiência reflexiva, o método consiste numa combinação específica de elementos ativos e passivos capazes de gerar conhecimento, isto é, significação para o sujeito que as pratica.

Definido o conceito de experiência reflexiva, Dewey estabelece um método para desencadear o aprendizado do aluno, ou seja, os passos metodológicos que garantam o ato de pensar qualitativamente, que possibilite estabelecer relação com as situações vividas fora da escola. Assim, o professor deve trazer de fora da escola o modelo de aprendizagem a ser adotado em todas as situações onde se procura gerar conhecimento. Dessa forma o problema gerador da reflexão deve partir da experiência pessoal do aluno, o problema deve ser para o próprio aluno e não para o professor ou proposto para o livro.

Segundo Valdemarin (2014), o método que trata do processo de aquisição do conhecimento, no qual as ideias são obtidas a partir da busca e coleta de situações cotidianas deve em uma terceira etapa ser aplicado, garantindo pleno significado. Assim, diante de um novo modelo educacional, que traz reflexões novas sobre o conhecimento, o

educacionais, retomando e aprofundando questões presentes nos textos já mencionados. (VALDEMARIN, 2010).

⁵⁴Para mais informações, ver Toledo (2001). *Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1982)*. Tese de doutorado.

conteúdo a ser ensinado e o trabalho a ser realizado pelo professor, ocorre também a transformação na profissão docente. Na medida em que o aluno passa a aprender por meio de suas experiências, o professor não é mais aquele que detém o saber, mas sim, participa junto, dirigindo o processo do método para gerar a aprendizagem.

Desse modo, estabelece-se uma ruptura epistemológica com as diferentes correntes empiristas que postulavam a origem das ideias nas percepções dos sentidos nas quais se “assentavam os procedimentos didáticos até o século XIX, apontando o estabelecimento de relações, pelo sujeito, como condição para a elaboração de significados” (VALDEMARIN, 2010, p. 66).

Na obra de John Dewey está configurada uma concepção pedagógica que abrange a interpretação da sociedade e de seus problemas, a função da escola nesse contexto e um projeto para o futuro. Essas proposições encontraram aceitação em outros países devido à qualidade teórica, possibilidades que anunciavam e pela influência que os Estados Unidos passaram a exercer na produção do conhecimento.

Temos que outros autores, guiados por diferentes caminhos e projetos educacionais que estavam em debate, colaboraram para a formação da rede de significados da Escola Nova⁵⁵ no século XX e para a consolidação da ideia que a escola ser alterada para acompanhar as novas demandas da sociedade. Como é o caso de Ovide Decroly e William Kikpatrick⁵⁶ que contribuíram para a prática da renovação educacional por exemplificarem, segundo Valdemarin (2010), processos de constituição de possibilidades práticas diferenciadas, que exerceram grande influência no período e que, justificadas com diferentes argumentos, ainda exercem influências no ideário pedagógico.

Ao apresentar as reformas necessárias para a escola primária Decroly enfatiza que o programa escolar deve atender as exigências da

⁵⁵ A expressão Escola Nova, largamente difundida, abriga de modo impreciso diferentes propostas para a renovação escolar produzidas no século XX, Distinguir as múltiplas designações – Escola Ativa, Escola Experimental, Escola Modelo, Escola Progressiva – possibilita a compreensão das diferentes implicações metodológicas contidas em cada uma delas e, em consequência, duas prescrições para a prática pedagógica. Valdemarin (2010).

⁵⁶ Vinculados a universidades, institutos de pesquisa ou escolas experimentais, as contribuições desses autores são resultantes de ensaios científicos, isto é, de observações e intervenções realizadas em ambientes específicos e criados para tal fim, a partir das quais se torna possível a disseminação ampla de novas práticas pedagógicas. (VALDEMARIN, 2010).

vida social moderna, enfatizando que há pouca coesão entre as atividades da criança e aquelas da escola. Propõe que o grande número de matérias nela contido seja substituído pelo sistema de ideias associadas ou método dos centros de interesse⁵⁷ “que tem como ponto central o estudo da criança e do ambiente em que ela vive, cujo conhecimento se amplia em movimentos concêntricos” (VALDEMARIN, 2010, p. 93). Isso implica que todas as atividades escolares devem desenvolver-se nas grandes funções psicológicas de observação, associação e expressão, com a conseqüente substituição dos métodos verbais pelos intuitivos, ativos e construtivos que favoreçam a prática de ocupações manuais, relacionadas aos centros de interesse e aos jogos educativos.

Todos os conteúdos deveriam ser organizados como meios de comunicação. O estudo sobre os interesses infantis – base da pedagogia – permitiria conhecer cada criança e estabelecer um paralelo com os interesses humanos em geral, agrupados em torno das necessidades naturais, do estudo do ambiente e da sociedade. Os centros de interesse atendiam, segundo as proposições de Decroly, às motivações do aluno e forneciam resposta para suas inquietações; simultaneamente, atendiam às exigências do trabalho intelectual, pois, valendo-se da observação, da associação das ideias concretas e abstratas no tempo e no espaço, organizavam as informações em conjuntos

⁵⁷ Em Santa Catarina, implantado através do Decreto n. 2991 de 28 de abril de 1944 que em seu artigo 1º relata que ficam aprovadas as instruções, assinadas pelo Secretário de Negócios de Justiça, Educação e Saúde para os estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. No capítulo VII traz uma seção que trata da importância dos centros de interesses, os quais eram considerados pequenos museus de classe. Tais centros visavam a objetivação do programa, a sua realização estava mais ligado ao professor que deseja ministrar a aula de modo a despertar entusiasmo nos alunos. Em geral os “CENTROS” eram organizados em cartolinas, abrangendo, cada um, determinado ponto de ensino. Os centros de interesse ofereciam oportunidade, segundo os legisladores, de explanação sobre diversas questões ligadas à aritmética, à história, à botânica, à geografia, à higiene, à linguagem e etc., cujos pontos obscuros podiam ser mais fáceis desenvolvidos e esclarecidos de acordo com o nível intelectual de cada classe. O Decreto pode ser encontrado em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>>. Acesso em 28 ago. 2016.

ordenados de conhecimentos. O princípio da globalização – presente nas atividades cotidianas explica que o mundo é aprendido pelos indivíduos como totalidade, sem reduzi-lo a divisões arbitrárias e artificiais como aqueles presentes nos programas escolares (VALDEMARIN, 2010, p. 93).

Em relação aos saberes técnicos como cálculo, leitura, escrita, trabalhos manuais, devem ser submetidos aos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a cultura acumulada. Com objetivos comuns a outros renovadores, Decroly percorre caminhos diferenciados e elabora uma proposta de inovação curricular.

Nos Estados Unidos da América, segundo Valdamarin (2010), foi desenvolvido esforço semelhante para a formação de professores e para a implantação de práticas pedagógicas conectadas aos novos objetivos educacionais. Em 1918, Kilpatrick⁵⁸ publica na prestigiada revista *Teachers College Record* um artigo com o qual pretende esclarecer termos usados nas propostas educacionais inovadoras; trata-se de *o método de projetos*.

Conformando essas diretrizes em termos praticáveis, Kilpatrick discriminou uma tipologia de projetos que podem satisfazer os objetivos pretendidos com a renovação educacional. O primeiro tipo consiste em dar forma material a um plano ou ideia; o segundo tipo refere-se à apreciação de uma experiência estética; o terceiro consiste na superação de uma dificuldade intelectual ou resolução de problemas, segundo o autor, já devidamente descrito por Dewey; o quarto tipo consiste na melhoria de uma habilidade ou conhecimento (VALDEMARIN, 2010, p. 101).

⁵⁸ Trabalhando com John Dewey no Teachers College da Universidade Columbia em Nova York, Kilpatrick desenvolve uma extensa produção e contribui para a consolidação das concepções da Educação Progressiva. No início da carreira elaborou análises críticas das proposições de Maria Montessori e de Friedrich Froebel (*The Montessori system examined* (1914) e *Froebel's Kindergarten principles critically examined* (1916) por meio das quais estabelece diferenças conceituais e práticas entre os autores preocupados com a renovação escolar. Ver Valdamarin (2010).

Assumindo as proposições gerais de John Dewey, Kilpatrick relata que o objetivo dessa prática é formar cidadãos melhores e reconhece a necessidade de outras mudanças para implementá-la, ou seja, novo mobiliário e equipamento escolar, novos livros, novo currículo e programa, nova forma de avaliação. Além disso, é necessário investir na formação de professores e da administração escolar.

Embora as periodizações sejam sempre discutíveis, pode-se localizar num período de nove anos – 1926 a 1935 – os eventos educacionais com forte conotação renovadora. No Brasil, o Movimento Escola Nova adquire notabilidade na década de 20, quando começa a agitação de ideias provocada pelo Inquérito realizado por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo em 1926, tendo prosseguimento em ações editoriais, projetando-se por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação⁵⁹ em 1932, que “assentou bases institucionais na Reforma do Instituto de Educação do Distrito Federal e na elevação da formação de professor ao nível superior que foi interceptada em 1935, tanto no Distrito Federal quanto em São Paulo (VALDEMARIN, 2010, p. 111). Dentre os principais participantes do movimento, podemos destacar: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira⁶⁰.

Temos que o manifesto expressa um direcionamento para a renovação educacional, porém esse sentido já vinha sendo explicitado em outras bibliografias destinadas à mudança das práticas dos professores. Livros reunidos em coletâneas construíram a representação de um novo pensamento, destacamos a coleção *Atualidade Pedagógicas*, dirigida por Fernando de Azevedo. Esta coleção foi analisada por Toledo (2001), na qual relata que os títulos publicados são prioritariamente destinados à conformação dos fundamentos da educação e, até 1935, o catálogo entre outras obras, era composto por: *Como pensamos* de John Dewey, *Educação Progressiva* e *Didática da*

⁵⁹ O Manifesto, denominado Pioneiros da Educação Nova 1932, constituiu-se a partir do rompimento entre católicos, reunidos na Associação Brasileira de Educação – ABE. Reuni estudiosos contemporâneos da época, um legado em debate que “aborda a construção da escola primária, pública, gratuita, leiga e obrigatória, vinculando estas expressões à Escola Nova” (XAVIER, 2004). Ver mais informações em Freire (2013).

⁶⁰ Anísio Teixeira foi um pedagogo, filósofo, educador que difundiu as ideias pragmatistas de John Dewey no Brasil ao voltar de sua pós-graduação em Nova York, onde teve contato pessoal com Dewey e conheceu sua teoria pedagógica. Ver mais informações em: SOUZA (2016); ARANHA (2006).

Escola Nova, de Aguayo. Nessa pesquisa, Toledo relata os textos e os dispositivos utilizados para que a coleção adquirisse a conotação como referência para o conhecimento do ideário escolanovista, como programação de textos e autores nacionais e estrangeiros, seleção de obras que afixavam os avanços das ciências humanas e daquelas empreendidas, principalmente, no Distrito Federal e São Paulo⁶¹.

No campo educacional brasileiro, destacamos agora o ideário de Lourenço Filho⁶², trata-se de um referencial e também sistematizador das ideias do movimento escolanovista no Brasil. Destacamos a sua obra, intitulada *Introdução ao Estudo da Escola Nova*⁶³, publicada em 1929, que apresenta análises sobre este novo modelo de educação. O autor enfatiza no capítulo I que “Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar novos problemas, tentando resolvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17). Assim, entendemos que a publicação desta obra é identificada também pela movimentação de suas lideranças nos cargos políticos, administrativos, editoriais e docentes.

A obra de Lourenço Filho torna-se de fundamental estratégia de divulgação das novas bases educacionais, “apresenta-as como tributárias de um conjunto de conhecimentos então recentes, provenientes da história, da biologia, da psicologia e da sociologia” (VALDEMARIN, 2010, p. 123). Trata-se de material oportunizado aos professores para

⁶¹ A irradiação dos propósitos do Manifesto dos Pioneiros de 1932 não se restringiu ao Distrito Federal, vitrine do país, mas se deu também, e de modo diferenciado, na gestão de Fernando de Azevedo na direção-geral do ensino do estado de São Paulo (janeiro/1933) que promulgou o Código da Educação, normatizando todo o sistema educacional (VALDEMARIN, 2010, p. 120)

⁶² Manoel Bergström Lourenço Filho, diploma-se pela Escola Normal de Pirassununga em 1914. Inicia a carreira como professor primário no Grupo Escolar de Porto Ferreira, SP. Leciona nas Escolas Normais de Piracicaba, Fortaleza e São Paulo. Tem longa e importante atuação no campo educacional brasileiro, ocupando importantes cargos públicos. Ver mais informações em Valente (2014).

⁶³ Lourenço Filho publica com base no curso por ele ministrado na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, e assume a Diretoria de Ensino (1930 a 1931). Entre as principais medidas de sua gestão estão a exoneração dos professores leigos, o estabelecimento de novos critérios para a concessão de equiparação das Escolas Normais Livres, a criação de um plano de carreira para o magistério com acesso exclusivo por meio de concurso público e a reestruturação administrativa da Diretoria-Geral da Instrução Pública. Ver mais informações em Frutuoso (1999).

ajudá-los a afrontar suas ideias e procedimentos. Composto por três capítulos, intitulados como a base, os sistemas e a problemática, apresenta a concepção humana, pautada nas variações do desenvolvimento físico e mental da criança e em suas necessidades.

Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

Ao final do livro, o autor reafirma a importância que os princípios gerais assumem nessa nova concepção educacional ao explicitar sinteticamente que as práticas devem estar voltadas para: O primeiro princípio *o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispôr de liberdade*. Assim, esse princípio leva a combater “o aspecto impositivo da educação tradicional, caracterizado pelo apelo ao automatismo, com eliminação do valor dos impulsos naturais, desejos e propósitos, fontes do sistema vital que é a personalidade” (LOURENÇO FILHO, 1978, P. 247); O segundo princípio *resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social*. Nesse caso, “as atividades, múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a algo sentido e desejado pelo próprio educando, segundo cada idade ou grau de desenvolvimento; O terceiro princípio *abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social*. A educação é um processo social, como assevera Kilpatrick “as filosofias de vida e bem assim as de educação, sobretudo se diferenciam quando compreendam, ou não, a natureza social da pessoa” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 248). Um princípio final, *qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa*. Nessas condições, “a escola nova confia nas possibilidades de um desenvolvimento intelectual e moral, resultante das oportunidades de

educação que a todos possam ser oferecidas com igualdade” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 248).

Anísio Teixeira publica um texto com o mesmo entendimento, qual seja, a divulgação desses princípios de pedagogia renovada, e ainda sugere, a adoção da expressão educação progressiva. A autora Valdamarin (2010), ao citar a obra *Pequena Introdução à filosofia da educação. A Escola progressiva ou a transformação da escola*, relata que essa recombinação conceitual não se refere apenas à aquisição progressiva do conhecimento pelo aluno pois a ênfase está nas mudanças sociais. Sendo que as experiências reais a serem introduzidas na escola devem valorizar a aquisição de atitudes, ideias e valores ao transformar a escola num centro onde se vivi e define. “Para a escola progressiva as matérias são a própria vida, distribuída por centros de interesse ou projetos” (TEIXEIRA, 2000, p. 49). O *estudo* é compreendido como um esforço para resolver um problema ou executar um projeto, sendo que *ensinar* é guiar o aluno na sua atividade e oportunizar os recursos que a experiência humana já obteve para facilitar esforços. Assim, temos que nesse entendimento, Dewey fornece a definição do que é ensinar e do que são as matérias de estudo, Kilpatrick e Decroly colaboram com o modo de realização dessas ações.

O educador Anísio Teixeira, segundo Valdamarin (2010), enfrenta no texto as dificuldades, referente a organização curricular presente nas escolas e as novas proposições trazidas pelo ideário da Escola Nova. Assim, o autor define currículo ou os programas como um conjunto de atividades que a criança vai desenvolver interessadamente e questiona sobre a necessidade e a possibilidade de sua prescrição. A partir do texto de Kilpatrick afirma que a organização por matérias é útil para o trabalho do professor, desde que teoricamente justificada, com descrição de objetivos, de uma variedade de projetos e indicação de algum material para estudos.

Seguindo as propostas de inovações educacionais em âmbito nacional, o governo catarinense mostrou-se atento, no final da década de 20, ao movimento escolanovista que emergia, principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. Como podemos observar no capítulo três desta pesquisa, Santa Catarina passou por algumas reformas com o objetivo de promover um projeto inovador para a formação docente, através de mudanças estruturais e ainda, nos currículos dos cursos.

As mudanças para Santa Catarina preconizaram alterações nos estabelecimentos de ensino e nas práticas pedagógicas, sendo que para Freire (2013), foram afetados métodos de ensino, espaço físico,

materiais didáticos, tempos escolares e aspectos curriculares. Foi implementada uma complexa estrutura administrativa com um aparelho de controle e orientação centrado nos serviços de inspeção escolar.

Desse período de transformações no cenário educacional catarinense, temos documentos oficiais que deixam vestígios do movimento escolanovista em defesa de um ensino renovado e do progresso. Conforme citado no Decreto n. 713 de 1935 “Considerando que há necessidade da adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para aplicação dos novos métodos de ensino” (SANTA CATARINA, 1935).

A reforma Trindade, efetuada em 1935 alterou a estrutura administrativa (mantida desde as transformações realizadas por Orestes Guimarães), mas com menor impacto em questões curriculares e didáticas; contudo, centralizou-se mais efetivamente na reestruturação dos cursos de formação de professores e aos princípios nacionalistas do Estado Novo⁶⁴, reestruturação na qual o governo Ramos certamente investiu. Deve-se lembrar que não se desconsideram outras reformas realizadas no período em análise; a referência a ela se deve a seu maior destaque no panorama do período.

Segundo esse Decreto, o sistema educacional, inclusive serviços técnicos e administrativos necessários ao seu funcionamento, constituiria um serviço autônomo com o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. Dessa forma, o Departamento controlava o funcionamento das instituições criadas como: Institutos de Educação, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Superior Vocacional, como consta no Decreto “Comunicar ao Diretor do Departamento de Educação as ocorrências de relevância que possam interessar a marcha dos trabalhos escolares” (SANTA CATARINA, 1935), assim como recorrer ao Departamento quando “não possa ou não deva resolver por si os problemas que se apresentarem na execução do plano geral do mesmo.

⁶⁴ Aliado ao projeto nacional desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas durante o “Estado Novo”, o governo estadual Nereu Ramos (1937-1945) dedicou-se com veemência ao processo de homogeneização da população catarinense que apresentava uma população considerável de imigrantes (principalmente alemães e italianos), com língua e hábitos distintos. Nesse projeto, caberia escola, socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípios definidos e legitimados por um discurso científico e racional. Ver em DAROS (2005).

Ressaltando questões pedagógicas, é possível perceber que a Reforma de 1935 procurava estar em consonância com as discussões nacionais a respeito das novas formas de *ensinar* no ensino primário. Assim, temos o artigo 49 no qual relata “A fim de despertar o interesse dos alunos pela boa leitura e servir de complemento das atividades escolares, terão [...] além das bibliotecas instaladas para os professores, uma biblioteca para os alunos” (SANTA CATARINA, 1935). E, ainda, em seu artigo 50 “Com o objetivo de facilitar aos alunos o conhecimento por observação direta, serão instituídas as excursões escolares” (SANTA CATARINA, 1935, p. 171).

Nesse processo de difusão das concepções advindas do movimento da Escola Nova, o Departamento de Educação lançou estratégias para melhorar a formação do professorado, objetivando a incorporação dos preceitos escolanovistas no ensino catarinense. Como as *Semanas Educacionais*⁶⁵ e os momentos de formação que “constituíam-se em grandes congressos regionais que objetivavam a difusão das teses do pensamento pedagógico nacional entre o corpo docente do estado a partir do ano de 1939” (BOMBASSARO, 2007, p. 158). E, ainda, os periódicos de formação, chamados *Revista de Educação*⁶⁶, no qual foi “publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937 pela Interventoria do Estado [...]. O período tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos para a orientação e o auxílio ao professor (BOMBASSARO, 2007, p. 157).

Nessa perspectiva, os periódicos publicados em Santa Catarina passam a ser um meio de comunicação e disseminação dos objetivos do Departamento de Educação para o corpo docente. A partir de nossos

⁶⁵ De acordo com Bombassaro (2006), as reuniões ocorridas nas Semanas Educacionais se caracterizaram como lugares de disseminação de alguns conceitos-chave na modificação da filosofia da educação para os intelectuais renovadores. A autora ressalta alguns aspectos que “fundam o discurso da Escola Nova em *formas distintas de ensinar*, como os “*centros de interesse*”, “*educação integral*” e *escola ativa*, os educadores catarinenses implementavam parcelas dos dispositivos metodológicos, com o fim de atender ao movimento renovador do ensino processado em âmbito nacional” (ibidem, p. 167).

⁶⁶ A revista foi financiada pela imprensa oficial como suporte para normatizar as práticas escolares e permitir esclarecimentos a respeito do papel do professor e o tipo de ensino considerado ideal. No periódico, eram divulgadas legislações oficiais e comunicados do governo referentes à educação catarinense, como listas de nomeações, feriados e leis importantes para o período. Ver em Favarin (2013).

estudos, evidenciamos neste trabalho a *Revista de Educação*⁶⁷, 1937, n. 7, janeiro e fevereiro, no qual apresenta um artigo intitulado “Metodologia da Aritmética”⁶⁸, não apresentando a informação do autor⁶⁹.

O artigo está dividido em quatro lições. Na lição I, temos o *Resumo Histórico*, dizendo que “a Aritmética surgiu com o homem [...]. Nascida espontaneamente ela era rotineira e resumia-se na necessidade que o homem tinha em comparar em grandeza o que o rodeava” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 34). E, ainda se ressalta a importância do estudo da Aritmética ao apresentar um triplo valor, isto é, educativo, prático e didático.

Na lição II, trata da *Requisitos do Ensino*, no qual é preciso que o ensino seja intuitivo, prático, raciocinado e gradual e progressivo.

Na lição III, temos o *Método de Ensino*, afirma que no ensino da Aritmética, são possíveis apenas dois métodos: “o Abstrato, que é dedutivo e consiste em ensinar as regras teóricas para depois fazer a aplicação, e o Concreto, que é indutivo e consiste em partir de exemplos para deles chegar às regras” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p.37). O texto revela que o método concreto era o mais utilizado e vantajoso, sendo o abstrato mais antigo (quase eliminado do ensino elementar) dada as vantagens que apresenta o método indutivo sobre ele. Sendo que além destes dois, tem-se um terceiro chamado *mixto* que resulta da combinação dos dois primeiros.

Na lição IV orienta sobre os *Processos de Ensino*, ou seja, os meios empregados para aplicar os métodos didáticos no ensino da Aritmética. São eles, a *intuição* que consiste em dar aos alunos a impressão dos números e das operações por meio de objetos materiais ou representações gráficas; o outro processo trata-se dos *cálculos* que se expressa em composição, decomposição e combinação dos números. Estas operações poderiam ser feitas de memória ou por escrito; e o terceiro são *os problemas* compõe-se em enunciados de questões nas quais se trata de encontrar, operando sobre números dados, podendo estes problemas serem simples ou compostos.

A análise do artigo aponta que o método concreto é o mais indicado para o ensino de aritmética, sempre tomando o cuidado

⁶⁷ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128241>>. Acesso em: 13 set. 2016.

⁶⁸ Para maiores detalhes, ver estudos realizados por COSTA (2015).

⁶⁹ Destacam-se como Diretor e Secretário da Revista de Educação os professores Antonio Lucio e Elpídio Barbosa, respectivamente.

necessário na transição do ensino a partir de objetos para a contagem abstrata. Tais pressupostos nos ajudam a compreender melhor aspectos relacionados a metodologia de ensino contemporânea a escrita deste artigo.

Estas constatações nos fazem perceber o movimento de construção dos conceitos educacionais que abrange a proposição de novos fundamentos e justificativas teóricas, as tentativas para a proveniência de novas práticas, assim como os mecanismos e as estratégias utilizadas para fazê-las circular. “É por meio de uma trama de relações prático-conceituais que as concepções adquirem legitimidade e validade” (VALDEMARIN, 2010, p. 13).

Portanto, temos que os movimentos educacionais, vem alterar os currículos escolares, modificando o curso das disciplinas. Segundo Souza (2009), trata-se de um período que merece atenção dos historiadores da educação, tendo em vista os novos padrões instituídos e as rupturas e continuidades operadas em relação aos processos pedagógicos. Ou seja, a forma como as formulações do movimento Escola Nova, foram apropriadas e incorporadas na cultura escolar.

Considerando este pressuposto, intenta-se nesse capítulo, compreender esses processos de transformações nos programas das escolas/cursos complementares catarinenses, referente ao ensino de Aritmética na formação do professor primário, bem como os métodos e materiais utilizados em sala de aula.

4.3 O ENSINO DE ARITMÉTICA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Programas das Escolas/Cursos Complementares em Santa Catarina

A trajetória curricular da Escola Complementar em Santa Catarina foi resultado de regulamentações estadual, situação que perdurou até o advento da Lei Orgânica Estadual, a qual organizou em nível nacional, o curso que formaria os professores.

Os currículos baseados nas reformas educacionais existentes “assumem posição estratégica, já que representam o sentido social e político que se quer dar a uma determinada formação escolar, no caso analisado, a formação docente” (DAROS, 2005, p. 11). A formação do professor primário catarinense sofre influências das discussões e modificações, presentes em outras regiões do país como Rio de Janeiro e em São Paulo, no período em questão estudado.

O ensino de aritmética nas escolas complementares passou por mudanças, durante as reformas educacionais em Santa Catarina, em tempos do Método Intuitivo e da Escola Nova. Como objetivo para esta seção, pretende-se analisar os conteúdos do ensino de Aritmética prescritos nos documentos oficiais, durante o período em estudo, bem como analisar as orientações pedagógicas para o ensino de Aritmética nos anos dos cursos complementares. Serão analisados os Regulamentos e Programas dos anos de 1911, 1919, 1935 e 1939, especificados de forma geral na seção desse projeto que trata sobre o programa de Aritmética na formação do professor primário.

A primeira tarefa do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar. Todas as disciplinas, ou quase todas, segundo Chervel (1990), apresentam-se sobre este plano como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos.

Ao trazer essas reflexões para o ensino de aritmética presente em meados do século XX, na formação do professor primário da escola complementar, pretende-se ao analisar os programas de ensino, compreender as determinações para o ensino da disciplina⁷⁰. Com o intuito de dialogar e confrontar estes documentos com àqueles inventariados nos arquivos do estabelecimento de ensino para responder às seguintes questões: O que prescreviam esses programas de ensino quanto ao ensino de Aritmética? Quais as metodologias subjacentes ao processo de ensino de Aritmética nas escolas complementares?

Segundo Chervel (1990), estudar as disciplinas torna-se de suma importância para a compreensão de como os saberes escolares foram se constituindo. Assim, quando são confiadas à escola, novas determinações, finalidades que alteram o curso de disciplinas já consolidadas, os fatos passam a ocorrer de modo diferente, o que se torna vantajoso para o historiador. É justamente o que acontece com os Regulamentos e Programas de Ensino das Escolas Complementares analisados nesta pesquisa, as modificações realizadas no período

⁷⁰ Para Chervel (1990), as disciplinas passam a ser compreendidas como o resultado histórico da escola na produção dos saberes escolares. Assim, sabendo que o foco deste trabalho recai sobre os ensinamentos na formação do professor primário, ao empregarmos a terminologia disciplina, estaremos nos referindo a “matéria”, considerado como o conjunto de saberes a serem ensinados no Curso Complementar no período proposto.

estudado, possibilitam a compreensão do que foi imposto para o ensino de aritmética na formação do professor primário.

O material impresso, de acordo com Chartier (1990), é um objeto primordial de investigação e deve-se considerar como as pessoas fazem uso desses objetos e como são difundidos. Assim, as disciplinas escolares fazem parte dos programas oficiais e não ficam isentas dessas modificações, nas quais são determinadas pela cultura escolar. Cultura esta que recebe influências também do contexto político e social daquele contexto histórico, por meio de suas finalidades e seus alunos. O pesquisador possui:

[...] uma dupla documentação explícita. De um lado os novos objetos expostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas (CHERVEL, 1990, 192).

Dessa forma, com o propósito de compreender o que vinha sendo estabelecido pelos documentos normativos às escolas complementares, e pensando em realizar um estudo comparativo entre essas determinações, serão retomados os programas de ensino tratados na seção anterior, porém, em específico ao ensino de Aritmética.

Em 1911, com a criação das Escolas Complementares (SANTA CATARINA, 1911), o regulamento⁷¹ estabelece que “na escola complementar, o aluno vai consolidar e desdobrar os ensinamentos recebidos nos vários cursos a que está subordinado o ensino ministrado no grupo”. Com a conclusão do curso habilitavam-se os professores a posteriormente cursarem a Escola Normal a partir do terceiro ano. Na prática preparavam-se professores para as numerosas escolas isoladas do Estado. O programa de disciplinas era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal.

O programa implantado nas Escolas Complementares em 1911, através do Decreto n. 604, que cria o Regulamento das Escolas

⁷¹ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101123>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

Complementares em Santa Catarina, distribui os três anos do curso complementar, como abaixo se vê:

Quadro 4 – Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1911

1º Anno	2º Anno	3º Anno
Portuguez; Francez; Allemão; Arithmetica; Geographia; Gymnastica; Desenho; Musica; Trabalhos.	Portuguez; Francez; Allemão; Arithmetica; Algebra; Geographia; Desenho; Gymnastica; Musica; Trabalhos.	Portuguez; Allemão; Arithmetica; Historia do Brazil; Princípios de história natural; Geometria plana; Desenho; Musica; Gymnastica;

Fonte: Tabela elaborada pela autora, referente ao Decreto n. 604 de 11 julho de 1911.

O primeiro Regulamento das Escolas Complementares, publicado no ano de 1911, traz como programa de ensino, as mesmas matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal, menos Psicologia, que será distribuído pelos três anos de curso complementar. A matéria de Aritmética é ofertada no 1º, 2º e 3º anos respectivamente, sendo que o diretor do Grupo Escolar era responsável por designar qual professor da equipe seria o responsável por ministrar esta matéria, podendo inclusive ser o próprio diretor, conforme o art. 4 e 5, do referido documento.

Esse programa não traz conceitos referente à Aritmética distribuídos em cada ano do curso complementar. Também vale notar que no 2º indica-se Aritmética e Álgebra, e no 3º ano temos Aritmética e Geometria.

No que tange à Aritmética, as instruções a respeito dos deveres do professorado sugerem o método intuitivo de ensino, quando o regulamento orienta que as disciplinas deveriam usar sempre que pudessem, objetos materiais ou, pelo menos, de sua imagem ou representação gráfica. Além de intuitivo e prático, que o ensino fosse metódico e graduado, com as explicações feitas com clareza, ao orientarem para que “os professores fizessem perguntas bem dirigidas e concatenadas, que o aluno descubra princípios e regras, evitando o

ensino directo daquillo que o discente possa descobrir por si mesmo” (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

Vale ressaltar segundo Auras (2005), que a importância atribuída à Aritmética, à Álgebra e à Geometria, precisa ser inserida, dentro de um contexto Republicano e positivista da época, que permite compreender o propósito em formar e reformar as classes populares. Esta prática acontece no programa de Aritmética quando determinam, por exemplo, no primeiro ano, na matéria de aritmética, nos conteúdos “Prática das operações fundamentais. Cálculo abreviado. Exercício de cálculo mental” e “Sistema métrico decimal. Prática das medidas de comprimento, superfície, volume e peso”. Ou seja, os conteúdos estão vinculados ao cotidiano e à vida prática.

Ao considerar a importância concedida a estas três ciências para a vida diária do aluno e para a aplicação nas profissões industriais, em especial, a aritmética, seus estudos “deveria ser iniciado por meio de combinações e aplicações concretas, por meio da resolução de problemas de aplicação usual, próximos da vida dos/as alunos/as” (AURAS, 2005, p. 204). O método deveria seguir os princípios intuitivos, ou seja, do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato.

Em 1919, a formação docente em Santa Catarina sofreu nova reformulação. A Escola Normal passou a ser em quatro anos e estabeleceu-se novo currículo para as escolas complementares (SANTA CATARINA, 1919).

Inovações foram feitas através do Regulamento das escolas complementares de 1919 que dá execução ao Decreto n. 1204 de 19 de fevereiro de 1919. As disciplinas de Noções de Física e História Pátria foram incluídas no currículo.

Quadro 5 - Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1919

Escola Complementar – 1919
Português; Francês; Aritmética; Geografia; Desenho; Trabalhos Manuais; Música; Ginástica;

Alemão;
 Noções de Física;
 História pátria;
 História Natural;
 Geometria.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, referente ao Decreto 604.

Em julho de 1927, o Senhor Secretário do Interior e Justiça Cid Campos, segundo publicação dos Annaes⁷² da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, opinou que se reunissem os diretores de grupos escolares e escolas complementares, diretores de estabelecimentos federais e particulares, bem como professores, chefes escolares e pessoas de reputado saber pedagógico. Com o objetivo de discutir teses de interesse para o professorado, em particular e de grande alcance prático para o ensino, em geral.

A Conferência Estadual do Ensino Primário realizou-se do dia 31 de julho a 10 de agosto no ano de 1927, e dentre os assuntos tratados, o professorado por unanimidade votou favorável à revisão dos programas de ensino de então. Assim, a Lei n. 1919, de 1 de outubro de 1928, autoriza o Poder Executivo a reorganizar a Instrução Pública, e o Estado de Santa Catarina publica, no ano de 1928, através do Decreto n. 2218, de 24 de outubro, o Programa⁷³ de Ensino das Escolas Complementares, assinado pelo Dr. Adolpho Konder.

Quadro 6 – Programa das Escolas Complementares em Santa Catarina no ano de 1928

Ano 1928
1º Ano – Arithmetica
<p>1 – Quantidade, numero e numeração. Signaes. 2 – Estudo completo das quatro operações sobre inteiros, inclusive raiz quadrada. 3 – Divisibilidade. Principios fundamentaes. Caracteres da divisibilidade. Numeros múltiplo, submúltiplos e primos. Decomposição dos numeros em factores primos. 4 – Maximo divisor comum e mínimo múltiplo comum.</p>

⁷² Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101115>>. Acessado em: 05 jun. 2016.

⁷³ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99203>>. Acessado em: 06 jun. 2016.

<p>5 – Frações ordinárias. Princípios e propriedades. Operações. Conversão de fração decimal em ordinária.</p> <p>7 – Dizimas periódicas. Definição e divisão. Conversão de uma fração ordinária em decimal. Geratrizes.</p> <p>Geometria</p> <p>1 - Recapitulação do programma do quarto anno dos grupos escolares.</p> <p>2 - Estudo geral dos triangulos e quadrilateros.</p> <p>3 – Estudos dos polygonos, em geral.</p> <p>4 – Avaliação das áreas dos triângulos, quadriláteros e demais polygonos.</p>
2º Ano – Arithmetica
<p>1 – Metrologia – Systema metrologico brasileiro. Definições. Multiplos e submúltiplos. Medidas de comprimento, superfície, volume, peso, capacidade: com variados exercícius.</p> <p>2 – Numeros complexos. Conhecimento das seguintes unidades: milhas, léguas, braças, toesa, vara, jarda, pé, palmo e polegada; geira, alqueire de terra, arroba, libra; alqueire e quarta; tonel e pipa; angulares e tempo. Conhecimento da (símbolo não compreendido) e da sua divisão.</p> <p>3 – Operações, usando principalmente das medidas angulares e de tempo.</p> <p>4 – Razões e Proporções. Princípios da equidiferença e da proporção.</p> <p>5 – Regra de tres simples e composta.</p> <p>6 – Juros simples.</p> <p>Geometria</p> <p>1 - Recapitulação do programma do primeiro anno.</p> <p>2 - Estudo mais desenvolvido da circumferencia e do círculo.</p>
3º Ano – Arithmetica
<p>1 – Recordação dos materiais do primeiro e segundo anno. O primeiro semestre para as do primeiro anno, e o seguinte semestre, para as do segundo anno.</p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora, referente ao Decreto 2.218 de 1928. Mantida a escrita ortográfica do período.

O plano de ensino de 1928 traz a disciplina de Aritmética durante o curso, porém, dessa vez, define os conteúdos que devem ser trabalhados, distribuídos nos três anos. Vale ressaltar que no primeiro e segundo ano, o ensino fica voltado para as noções necessárias a vida prática, ao trabalhar as quatro operações, regras de divisibilidade e

frações. Assim, de forma simples e intuitiva as operações de somar, diminuir, multiplicar e dividir, com números inteiros e decimais aparecem, a fim de propor situações práticas.

Em 1935, a formação de professores tornou-se eixo principal da Reforma Trindade, as escolas complementares passaram a denominar-se Escolas Normais Primárias, no qual o curso passa a ter duração de três anos. No 1º ano de estudo do curso Normal Primário foi mantido o programa que era aplicado nas escolas complementares. Já no 2º e 3º anos foram implantados os programas da primeira e da segunda série do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Além das matérias contidas nesses programas, serão lecionadas breves noções de pedagogia, psicologia e agricultura.

O curso tinha cinco aulas diárias, com duração de 45 minutos cada uma. O Decreto n. 713 de 05 de janeiro de 1935 determina a grade curricular do curso, sendo que as matérias eram distribuídas da seguinte maneira: O 1º ano tinha três aulas semanais de Aritmética; o 2º ano tinha três aulas de Aritmética, duas aulas semanais de Álgebra e uma aula semanal de Geometria, e o 3º ano tinha duas aulas semanais de Geometria e três aulas semanais de Aritmética e Álgebra, sendo estas duas desenvolvidas concomitantemente. Uma importante determinação, tendo em vista que até então, o professor, em parceria com o diretor, tinha a liberdade de escolher a necessidade de trabalho com as disciplinas do programa, ou seja, a carga horária que distribuiriam para cada matéria, durante as semanas de aula.

Vale ressaltar que o artigo 51, define que os alunos que terminarem o curso da Escola Normal Primária, receberão um diploma (devidamente selado) de habilitação para o magistério primário rural.

Quadro 7 - Programa das Escolas Normais Primárias em Santa Catarina no ano de 1935

Escola Normal Primária - 1935		
Disciplinas e Carga horária semanal (aulas)		
1º Ano	2º Ano (1º D. Pedro II)	3º Ano (2º D. Pedro II)
Português – 4 Aritmética – 3 Geografia do Estado – 3 História do Brasil – 3	Português – 4 Francês – 3 Geometria – 1 Algebra – 2 Aritmética – 3 Geografia – 4	Português – 4 Francês – 3 Alemão (Inglês) – 2 Geometria – 2 Aritmética e Algebra – 3

Ciências física e naturais – 3 Desenho – 3 Música – 3 Trabalhos – 3 Educação Física – 3	História da Civilização – 2 Ciências Físicas e Naturais – 2 Desenho – 3 Música – 2 Trabalhos – 2 Educação Física – 2	Geografia – 2 Hist. da Civilização - 2 Ciências Físicas e Naturais – 3 Agricultura – 2 Noções de Pedagogia e Psicologia – 2 Desenho – 1 Música – 1 Trabalhos – 1 Educação Física – 1
Total de 25 aulas semanais	Total de 30 aulas semanais	Total de 30 aulas semanais

Fonte: Tabela elaborada pela autora, referente ao Decreto 713 de 1935. Mantida a escrita ortográfica do período.

Porém, a organização de 1935, denominada Reforma Trindade durou pouco tempo. O Decreto-lei n. 244, de 9 de dezembro de 1938 – SC, transforma as Escolas Normais Primárias em Cursos Complementares, com dois anos de duração (anexos aos grupos escolares), em referência ao modelo definido por Orestes Guimarães em 1911.

Em seguida, temos como marco o Decreto n. 715, de 03 de março de 1939 – SC⁷⁴ que expede regulamento para as Escolas Complementares. O artigo 4º, determina que os programas serão moldados aos da primeira e segunda séries do Colégio D. Pedro II.

As aulas semanais do curso complementar eram distribuídas semanalmente em três secções, da seguinte maneira, tanto no 1º, como no 2º ano: 1ª secção – 3 aulas de Português e 3 aulas de Francês; 2ª secção – 3 aulas de Matemática, 2 aulas de Ciências Físicas e Naturais e 1 aula de Desenho; 3ª secção – 2 aulas de Geografia Geral e do Brasil, 2 aulas de História da Civilização e do Brasil e 2 aulas de trabalhos manuais. Em parágrafo único, o referido documento declara que por conveniência do ensino poderá o Departamento de Educação modificar a distribuição das matérias nessas secções.

⁷⁴ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133728>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Assim, temos que a disciplina de Matemática⁷⁵, ficaria na segunda secção, com 3 aulas por semana, tratando de conteúdos de “Iniciação Geométrica”, “Aritmética” e Álgebra. É importante notar a vinculação do ensino de Aritmética, aos ideários republicanos daquele período. Assim, como a forte influência do método intuitivo ou Lições de Coisas na prática matemática escolar na formação do professor primário catarinense.

O regulamento apresenta em forma de anexo os Programas de ensino aos Curso Complementares, estabelecidos para o período:

Quadro 8 - Programa das Escolas Normais Primárias em Santa Catarina no ano de 1939

Matemática: 1939
1º Ano – 3 aulas semanais
<p>Art. 1º – Iniciação Geométrica Princípios e noções sobre as formas geométrica. Área do quadrado, retângulo, paralelogramo, triângulo, trapézio; circunferência e área do círculo. Volumes do paralelepípedo retângulo, do cubo, do prisma triangular, do cilindro e do cone circular (retos). Fórmulas.</p> <p>Art. 2º – Aritmética Prática das operações fundamentais. Cálculo abreviado. Exercício de cálculo mental. Noções de múltiplos e de divisor. Caracteres de divisibilidade. Decomposição em fatores primos; aplicação ao m.d.c e o m.m.c. Frações ordinárias e decimais. Operações, conversões com as frações. Explicação objetiva pelo fracionamento de objetos ou grandezas geométricas. Sistema métrico decimal. Prática das medidas de comprimento, superfície, volume e pêso. Operações com os números complexos: unidades de tempo e de ângulo. Sistema inglês de pesos e medidas. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e decimais; aproximação no cálculo da raiz. Traçado de gráficos.</p>

⁷⁵ A partir deste Programa, publicado em 1939, que o termo “Matemática” passa a figurar nos documentos das escolas complementares catarinenses.

<p>Art. 3º – Álgebra</p> <p>Símbolos algébricos: fórmulas: noção e expoente.</p> <p>Números relativos ou qualificados. Operações. Explicação objetiva das regras dos sinais.</p> <p>Cálculo do valor numérico de monômios e polinômios. Redução de termos semelhantes: adição e subtração.</p> <p>Multiplicação de monômios e polinômios em caso simples. Explicação objetiva pela consideração de áreas. Potências de monômios. Quadrado de um binômio. Primeira noção de equação com uma incógnita: resolução de problemas numéricos simples.</p>
<p>2º Ano – 03 aulas semanais</p>
<p>Art. 1º – Iniciação Geométrica</p> <p>Noção de ângulo e de rotação: ângulos adjacentes, complementares, suplementares, opostos pelo vértice.</p> <p>Medida de ângulos. Uso do transferidor.</p> <p>Paralelas e perpendiculares: problemas gráficos sobre seu traçado.</p> <p>Triângulo: altura, medianas e bissetrizes; soma dos ângulos internos e externos.</p> <p>Estudo sucinto dos quadriláteros.</p> <p>Noções sobre figuras semelhantes; escala.</p> <p>Medida indireta das distâncias.</p> <p>Art. 2º – Aritmética</p> <p>Teoria das razões. Proporções e suas principais propriedades.</p> <p>Regra de três simples e composta: problemas.</p> <p>Aplicação da teoria das razões e proporções a problemas de juros, descontos (comercial), lucros e perdas, câmbio e percentagem.</p> <p>Exercícios teóricos e práticos sobre toda a matéria ensinada no 1º e 2º anos.</p> <p>Art. 3º – Álgebra</p> <p>a) Estudo mais completo, teórico e prático, das quatro operações.</p> <p>b) Divisibilidade de um polinômio inteiro em X por um binômio de forma $x-a$. Aplicações.</p> <p>c) Fatoração algébrica, seus casos mais simples.</p> <p>d) Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum, - estudo elementar.</p> <p>e) Frações algébricas.</p> <p>f) Revisão da matéria dada nos 1º e 2º anos.</p> <p>Equações numéricas e literais do 1º grau a uma e a duas incógnitas.</p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora, referente ao Decreto 715. Mantida a escrita ortográfica do período.

No ano de 1946, o Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, expediu sua Lei Orgânica do EN – o Decreto-Lei n. 257, que cumpriu integralmente as especificações nacionais. Com a criação dos Cursos Normais Regionais, as escolas complementares foram definitivamente extintas

5 ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: indicações metodológicas do ensino de Aritmética no Curso Complementar instituído no Grupo Escolar Jerônimo Coelho

Como se deram as orientações no período de 1911 a 1947 para o ensino de aritmética na formação do professor primário do Curso Complementar instituído no Grupo Escolar Jerônimo Coelho?

Ao retomar a questão norteadora do trabalho, procuramos no arquivo escolar da Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho (antigo Grupo Escolar), documentos que preservassem pistas sobre o ensino de aritmética outrora praticado no Curso Complementar Jerônimo Coelho. Essa busca resultou na descoberta do Livro Ata que registrou as reuniões pedagógicas nos anos de 1942 a 1947, realizada com os professores do Grupo Escolar e Curso Complementar.

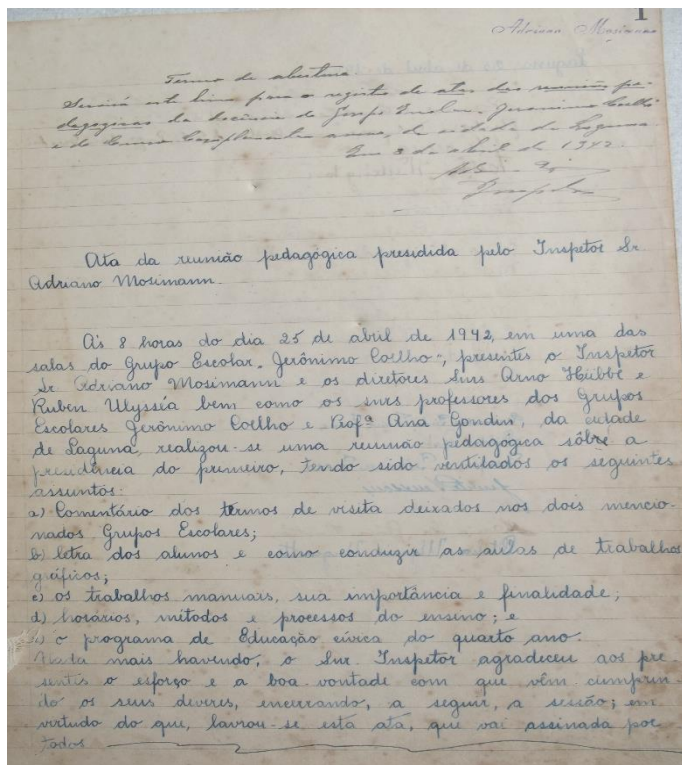
O Livro Ata 01, assim denominado para organização da pesquisa, nos traz elementos sobre a organização das reuniões, ou seja, as mesmas eram realizadas entre a direção e os professores, estando sob a presidência do diretor em todas elas. Até o ano de 1944, aconteciam no gabinete do diretor, porém, em meados do mesmo ano, as reuniões passaram a acontecer em uma das salas de aula do Grupo Escolar Jerônimo Coelho.

Vale ressaltar que as reuniões aconteciam geralmente às 11 horas, com exceções às 10:00 e 10:30 horas, nos anos de 1944 e 1945. Outro fator é que as reuniões iniciam no mês de fevereiro e findam no mês de outubro, seguindo um padrão em todos os anos analisados, de 1942 a 1947. Nos anos de 1942, 1943 e 1944, as reuniões não seguiam um padrão no sentido de ser quinzenal ou mensal, porém, percebe-se um maior número de meses com duas reuniões. Já a partir de 1945 até 1947, as reuniões ficam estabelecidas como mensal, e geralmente aconteciam na primeira quinzena do respectivo mês.

Indicado pelo Diretor os registros das atas eram realizados por um professor do estabelecimento de ensino. Encontramos no livro o total de 79 atas, dentre essas, 25 foram selecionadas para análise neste trabalho, que trazem informações sobre a apresentação dos planos de aula, os programas de ensino e orientação metodológica para o ensino de aritmética. Também constam nesse livro, atas que trazem informações sobre outras disciplinas, bem como orientações administrativas.

As Atas eram escritas com caneta azul e preta e observando a caligrafia, percebe-se que cada reunião alguém ficava responsável por transcrevê-la, tarefa realizada geralmente por professores. A assinatura de todos os que estavam presentes consta em cada Ata e algumas ainda registram a assinatura do inspetor-geral do Estado de Santa Catarina, responsável pelas supervisões nos estabelecimentos de ensino.

Figura 7 – Primeira página do Livro de Atas Pedagógicas



Fonte: Arquivo da Escola Jeronimo Coelho. Disponível no Repositório UFSC.

Constatamos nesse estudo, que as reuniões aconteciam em conjunto, isto é, concomitantemente com os professores do ensino primário do Grupo Escolar e do Curso Complementar, ambos administrados pelo mesmo diretor. Como podemos constatar na 7ª Ata do dia 15 de julho de 1944 no qual o diretor orienta os docentes de

ambos os cursos: “Em seguida o Snr. Diretor pediu às professoras, *principalmente* do Curso Complementar, 4^{os} e 3^{os} anos, a maior cooperação possível na aquisição de artigos para o jornal *O Estudante*” (LIVRO ATA, 1944). Outro registro que nos remete compreender que as reuniões eram conjuntas, está na 7^a Ata do dia 10 de agosto de 1946 que diz: “referindo-se à disciplina, recomendou mais uma vez que as professoras devem permanecer entre as crianças também durante o recreio. Convidou as professoras do C. Complementar para cooperarem nos recreios dos complementaristas” (LIVRO ATA, 1946). Como vemos, o diretor realiza um alerta de forma geral, nas duas situações, e, em seguida, apresenta de forma específica às professoras do curso complementar.

Assim, ao retomar pontos já tratados nesta pesquisa, como a questão de que as orientações da instrução pública catarinense previa finalidades distintas para cada curso implantado. Temos que, mesmo que o Curso complementar funcionasse no mesmo prédio do curso primário do Grupo Escolar, apresentava objetivo próprio e específico, como, preparar candidatos para o magistério, pois o curso possuía a duração de três anos que correspondiam ao programa dos dois primeiros anos da Escola Normal.

Vale ressaltar ainda, que estes docentes lecionavam as matérias para ambos os cursos, isto é, para os alunos do ensino primário e para os alunos complementaristas. Estes professores não se encarregavam de turmas, mas sim de grupo de matérias. O curso complementar tinha como finalidade, preparar os professores que atuariam nas numerosas Escolas, sendo que seus egressos podiam matricular-se no terceiro ano do fundamental da Escola Normal (Decreto-lei. 604 de 11 de julho de 1911).

Esta constatação nos traz alguns questionamentos que emergiam desta relação entre os cursos e que nos remete a pensar: Como se davam as orientações administrativas e pedagógicas para os respectivos cursos? As práticas e métodos de ensino se aproximavam em ambos cursos? As orientações pedagógicas eram diferenciadas? O que revelam as atas pedagógicas?

Na busca de identificar em nossas análises quais dos professores lecionavam para o curso complementar, encontramos um registro na 8^a Ata do dia 28 de setembro de 1946, em que, apesar de tratar do assunto da supervisão dos recreios, acaba “nominando” duas professoras, quando fazem o seguinte registro: “[...] No Curso Complementar tomará conta do recreio da secção masculina a

professora Maria Serafina e da secção feminina a substituta da professora Carmen” (LIVRO ATA, 1946).

Posteriormente, relacionando os nomes das professoras a apresentações dos planos de aulas, temos a 9ª Ata do dia 19 de outubro de 1946, em que uma professora do Curso Complementar (citada acima na orientação do diretor, referente ao recreio), apresentou: “a – Leitura de plano de aula da professora Maria Serafina Oliveira, sobre a divisão dos animais” (Livro Ata 01, 1946, p.41). E, logo em seguida, na mesma reunião, temos o registro de que “b – A professora Judite Peressoni, professora do 4º ano masculino, deixou de apresentar seu trabalho por se achar licenciada” (Livro Ata 01, 1946). Neste sentido, temos que os planos de aulas eram apresentados na mesma reunião, para ambos os cursos.

Tais constatações nos levam a relacionar com o período da Reforma Trindade, realizada de 1935 a 1938, a fim de garantir o preparo para os professores das escolas primárias do interior e para as escolas situadas nas zonas urbanas. Esta era uma importante modificação uma vez, que passava a exigir maiores requisitos acadêmicos na formação de professores. Porém, esta organização perdurou por um curto período de tempo, “considerando-se que as escolas normais primárias eram na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores, denominaram-se novamente as EN primárias de escolas complementares” (DAROS, 2005, p. 15).

Assim, nos questionamos: será que o fato das reuniões, bem como as orientações pedagógicas aconteceram ao mesmo tempo para os professores do ensino primário e do curso complementar influenciou diretamente no objetivo do curso? Em que medida o fato de ter o mesmo diretor coordenando, assim como os mesmos professores lecionando em ambos cursos fez com que o curso complementar se diferenciasse do curso regular e preenchesse a finalidade de formar professores?

No referido capítulo, apresentaremos algumas características das atas em relação ao ensino de aritmética, presentes na formação do professor primário da escola complementar. Pretende-se analisar as descrições das atas pedagógicas, com o intuito de dialogar e confrontar estes documentos com as prescrições oficiais do estado catarinense, assim como os programas de ensino, as determinações para o ensino da disciplina e as finalidades pedagógicas para o ensino de aritmética.

5.1 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: Prescrições oficiais do Estado de Santa Catarina e as Atas do Curso Complementar Jerônimo Coelho

Em julho de 1941, conforme já mencionado, foi expedida a circular n. 54, direcionada aos inspetores e diretores de grupos escolares e cursos complementares que traz orientações sobre como deveriam ser realizadas as reuniões pedagógicas nos estabelecimentos de ensino público catarinense. É interessante notar que a referida circular foi publicada, depois da Circular n. 37 de 28 de maio de 1941, em que Elpídio Barbosa transcreve as considerações do Sr. Inspetor de grupos escolares e cursos complementares Adriano Mosimann:

Um fato, que muito me preocupa, principalmente por lhe ignorar a verdadeira causa, é o que passo a referir: O mesmo professorado que escuta e até pede que lhe ministrem as necessárias instruções referentes à metodologia condizente com o nosso sistema educacional; esse professorado que não se cansa de afirmar que a parte mais importante e mais útil das minhas visitas são as reuniões pedagógicas – crítica franca e desapaixionada das falhas constatadas, seguida de orientação conveniente – êsse mesmo professorado, ávido de aprender a tirar o máximo proveito do seu esforço, com honrosas exceções que apenas confirmam a regra, não tem o hábito de leitura instrutiva. Não é possível nem admissível que numa época em que a evolução, em todos os sectores da atividade humana, se processa de uma maneira vertiginosa, a ciência da educação fique estacionária. Os professores de Santa Catarina são, na sua grande e esmagadora maioria, moços e a êles caberá, ainda por vários decênios, preparar a juventude para vida. [...]. Pergunto-me se não daria ótimos resultados instituir novamente as reuniões pedagógicas semanais (hoje são mensais, insistindo-se para que, sempre que não haja assunto especial a tratar, seja lido e comentado um capítulo de qualquer das obras didáticas, cuja aquisição para as bibliotécas foi, já há algum tempo, recomendada por este Departamento (CIRCULAR n. 37, SC, 1941).

Assim, após esta recomendação, as reuniões pedagógicas passam a ser semanais e a seguir um conjunto de normas.

Realizar-se-ão, no último dia útil de cada semana, dentro do expediente, em hora previamente marcada pelo diretor. Terão a duração de uma hora, sendo trinta minutos destinados à crítica de planos de aula apresentados na reunião anterior e apresentação de novos planos de aula. Nos trinta minutos restantes, será lido e, a seguir, comentado um comunicado, apresentado por um dos docentes, designado pelo diretor, na reunião anterior (CIRCULAR n. 54, SC, 1941).

O Livro Ata 01 será analisado neste trabalho, resultado dos encontros entre diretor e professores do Curso Complementar Jerônimo Coelho, está datado a partir de 1942 até 1947 e procura seguir as orientações expedidas pela Circular n. 54. Como podemos verificar na 2ª Ata do ano de 1945, o diretor repassa assuntos que foram tratados na reunião em Florianópolis com o Departamento de Educação. O mesmo ressalta que “Reuniões pedagógicas – estas serão como sempre a apresentação de planos e comunicados, de acordo com a escala indicada pelo diretor” (LIVRO ATA, 1945, p. 28).

Porém, ao analisarmos as datas presentes no referido livro, podemos notar que as reuniões continuam acontecendo mensalmente, e/ou quinzenalmente, apesar da orientação de serem no último dia útil de cada semana, repassada pelo Departamento de Educação. Ao concordar com Julia (2001), temos que considerar em nossa análise a cultura escolar estabelecida, através das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da sua história, com um conjunto de culturas contemporâneas para os atores sociais envolvidos.

Podemos compreender estes elementos com a organização de dias das reuniões pedagógicas, estabelecida de forma particular pelo estabelecimento de ensino, destoando das orientações normativas realizadas. Assim, tem-se a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas e que “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a aplicação, a saber, os professores primários e demais professores” (JULIA, 2011, p. 10-11).

Conforme orientação da Circular n. 54, as reuniões pedagógicas iniciam com a Crítica do Plano de aula, que havia sido apresentado na reunião anterior. Neste ponto, narra-se o que foi criticado e a conclusão a que se chegou, relativamente a cada assunto, conforme expressado na Ata da 14ª reunião do ano de 1942, descrita no Livro Ata do Grupo Escolar e Escola Complementar de Laguna, no item 1: *Deixou o corpo docente de apresentar crítica no referido plano, por achá-lo bem explanado e ao alcance de todos os alunos.*

Então, assim que o professor apresentasse na reunião o seu plano de aula, a orientação é que no próximo encontro fosse realizada a crítica ao planejamento, ou seja, narra-se o que foi criticado e a conclusão a que se chegou, relativamente a cada assunto. Podemos verificar ainda, na 14ª Ata a forte presença das orientações expostas nos documentos normativos:

1-Crítica ao plano de aula nº 9 da reunião anterior, apresentado pelo professor Esmeralda P. T. Ferreira, do 2º ano, versando sobre Aritmética: metro, múltiplos e submúltiplos. Deixou o corpo docente de apresentar crítica no referido plano, por achá-lo bem explanado e ao alcance de todos os alunos (LIVRO ATA 01, 1942, p. 8).

Depois de realizada a crítica aos planos de aula, iniciava a apresentação de novos planejamentos que deviam relacionar os títulos de cada plano apresentado, os nomes dos seus autores e as classes que regem. A Ata da 10ª reunião de 1945 mostra este encaminhando: “a – leitura do plano de aula pela prof.ª do 1º ano V. Hilda de Castro Manesely, sobre: Conhecimento de moedas e troco” (LIVRO ATA, 1945, p. 33).

A organização dos Planos de Aula cabia a todos os docentes (inclusive os substitutos), sendo que poderiam planejar sobre qualquer ponto do programa, à escolha de cada professor, de acordo com a necessidade da turma, sem a necessidade de seguir alguma ordem específica. Conseguimos verificar a relevância desta orientação registrada na 6ª Ata do dia 13 de julho de 1946, no qual o Senhor Diretor recomenda:

À docência que daquela data em diante devia ser organizada semanalmente um plano de aula. Nesse plano deve constar toda a matéria que será dada naqueles seis dias. Fez ver as grandes

vantagens que oferecem as lições previamente preparadas e em seguida entregou a cada professora um caderno destinado à sua execução. Terminando o Snr. Diretor com muita felicidade, empregou a seguinte frase: “O plano de aula é o atestado de criar atividades no ensino, de provocar interesse, de despertar iniciativas” (LIVRO ATA, 1946, p. 38).

Os planos de aula, segundo orientações, teriam as seguintes características:

I – Método: - analítico – sintético, e expositivo.

II – Processo: - intuitivo.

Os assuntos nos planos de aula serão dispostos na ordem abaixo:

I – Assunto: - (Título – Por exemplo: Multiplicação de Frações Decimais);

II – Material: - (Discriminação do material didático de que dispõe para objetivar o ensino e torná-lo atraente);

III – Marcha: - (Aqui deve ser exposta, minuciosamente, a ordem e a maneira como o professor pretende expor a matéria);

IV – Associação: - No decorrer da exposição, o professor poderá associar o assunto a outros, correlacionados com o que vem sendo exposto.

(P. ex.: - Sendo a aula de história (Independência), poderá o professor falar sobre riacho, rio, o monumento do Ipiranga, etc.);

V – Exposição: - gráfica e oral – Durante a aula ou no fim da mesma, o professor irá ilustrando sua exposição com gravuras, esboços e cenas, desenhados pôr ele no quadro negro e, sempre que possível, os planos de aula serão ilustrados com desenhos (CIRCULAR n. 54, SC, p. 181).

Após a apresentação dos planos na reunião pedagógica, bem como a aprovação dos mesmos pela direção e equipe docente, o diretor assistiria às aulas ministradas, e remeteria estes ao Departamento de Educação, acompanhados de críticas sucinta, não só relativa aos planos em si, como também à sua execução pelos docentes.

Em visita ao arquivo público do Estado de Santa Catarina, encontramos planos de aulas do Grupo Escolar Jerônimo Coelho,

enviados como cópias para o referido departamento. Destacamos o plano⁷⁶ sobre aritmética, planejado pela professora Abgail Geraldina da Silva:

Quadro 9 - Plano de Aula sobre Aritmética do GE Jerônimo Coelho no ano de 1947

Plano de aula n. 5
Classe: 1º Ano U
Matéria: Aritmética
Método: Intuitivo
Processo: Intuição
Material didático: Quadro negro, giz, objetos, desenhos, etc.
<p>Marcha: Para conseguir a atenção da classe, devo antes manter uma palestra breve, clara com os alunos, levando a conversa a um ponto em que possa entrar no assunto. Darei a aula, no início mediante apresentação de objetos. Trarei certa quantidade de pauzinhos. Esta quantidade será variada, acrescentando ou diminuindo o número de objetos. Os alunos responderão quantos objetos tinha na mão direita e quantos na mão esquerda. Depois de exercitá-los bem oralmente, passarei aos desenhos. Irei ao quadro negro e, por meio de desenhos, marrequinhos, maçãs, laranjas, etc. Apresentarei alguns problemas fáceis e que estejam ao alcance da classe, fazendo chegar facilmente a uma solução. Perguntarei quantos (<i>*desenhado 4 marreco</i>) tenho? Quatro responderá o aluno. Se eu ganhar mais um (<i>*marreco</i>), com quantos ficarei? Cinco dirá João. Muito bem! Se eu der dois para o Mário (<i>*marreco</i>) e um (<i>*marreco</i>) para Lani, com quantos fico? Bom, 2 responderá o aluno. E assim farei perguntas de tal maneira que os alunos não encontrem dificuldades em respondê-las.</p>

⁷⁶ Ressaltamos que o plano será detalhado com o objetivo de observar a apropriação por parte do professorado das etapas determinadas pelos órgãos oficiais do governo. Dessa forma, por falta de informação e registro nas atas, não podemos garantir que o plano tenha sido planejado para atuar com os alunos complementaristas. Porém, esta pesquisa leva em consideração em suas análises o fato das reuniões pedagógicas serem conjuntas (recebem as mesmas orientações), e também, que os professores lecionavam as mesmas matérias tanto no curso complementar como no ensino primário do Grupo Escolar.

<i>*observações feitas pela própria pesquisadora para representar a figura desenhada.</i>
Associação: Associarei esta aula com uma de desenho, mandando desenhar os marrequinhos.
Expressão: oral e desenhada
Professora: Abigail Geraldina da Silva Laguna, 10 de maio de 1947.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dessa forma, poderemos observar que os professores procuravam se apropriar das orientações prescritas na Circular n. 54. Como também, o diretor do estabelecimento de ensino que depois de assistir as aulas do planejamento citado acima, enviou ao Departamento de Educação a cópia do plano com sua crítica sucinta:

Assisti a esta aula e observei:

a – A execução do plano foi regular;

b – A associação foi oportuna;

c – Houve um certo entusiasmo por parte dos alunos (PLANO DE AULA, 1947, SC).

Não sendo possível o diretor assistir às aulas de todos os docentes deveria dar preferência às classes que por algum motivo estavam com o programa atrasado, necessitando de mais assistência. E, ainda, de acordo com as orientações da Circular analisada:

Se, por qualquer motivo, uma aula não der o resultado colimado, o diretor se entenderá, reservadamente, com o respectivo docente e ministrará a mesma novamente, no dia e hora determinados pelo horário.

[...]

Os docentes, a cuja aula o diretor não possa assistir, lançarão no fim do seu plano, uma nota sobre o resultado dessas aulas e as dificuldades surgidas durante a exposição das mesmas, devendo êsses planos também ser encaminhados ao Departamento de Educação, com ligeira crítica do Diretor (CIRCULAR, n. 54, SC, p. 182).

Outro ponto a ser considerado é referente aos “comunicados”. Era um momento que deveria estar presente nas reuniões pedagógicas, que diz respeito a assuntos colhidos e fatos observados no próprio estabelecimento, à escolha do docente designado.

O comunicado tinha caráter prático e constava de três partes essenciais: O primeiro passo era o *Enunciado* – Exposição de fato ou de observações a que se prende o assunto comunicado. Ao analisarmos a 14ª ata de 1942, vemos que a Professora Maria José L. Lemos do 2º ano V, selecionou o comunicado “O ambiente social da Escola”. O segundo passo era chamado de *Argumentos* – Transcrição de Conceitos de vários autores sobre o assunto, com citação das obras, capítulos e páginas. O terceiro passo é a *Conclusão* – Aqui o docente emitia sua opinião pessoal sobre o assunto, fundamentando-a sempre que possível com fatos.

A referida Ata não nos traz elementos do segundo e terceiro passo, porém, conforme consta na Circular, os planos de aula e comunicados eram feitos em duas vias, sendo a primeira remetida ao Departamento de Educação e a outra arquivada em colecionador para consultas eventuais.

A 6ª Ata do ano de 1946, item c, apresenta os trabalhos da professora Zilá Silva Pacheco, do 3º ano Z que leu o seu plano de aula sobre: Noções de fração ordinária. Esta estrutura de ata, isto é, com explanação e aprovação dos planos de aula se verificam e se mantêm durante todo as demais ATAS.

5.2 OS PROGRAMAS DE ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO E AS ATAS DO CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO

No estudo dos programas de matemática que foram implantados nas escolas complementares, procuramos compreender o ensino de aritmética neles ministrados identificando as relações entre as orientações propostas nas reuniões pedagógicas e os tópicos previstos nos programas oficiais do governo catarinense.

Nesta construção, recorreremos aos programas implementados pelo governo de Santa Catarina nos anos de 1911, 1919, 1928, 1935 e 1939, estes dois últimos são de interesse principal deste trabalho, visto que as orientações normativas estão relacionadas com os registros do Livro Ata do ano de 1942 a 1947, a fim de compreender as influências destas discussões e modificações na formação do professor primário.

De acordo com Fiori (1991), no período chamado Estado Novo, ocorreu em nível nacional, o que Anísio Teixeira considerou um excesso de centralização e de publicações de dispositivos legais, com o intuito de valorizar a unidade nacional. Assim, a educação foi transformada em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos, através da fiscalização de órgãos como o Ministério da Educação e Secretarias de Educação. Em consonância com esse contexto, em Santa Catarina, ocorreu um período de grandes formalizações legais em matéria de ensino que incluía a forte capacidade de respeitar leis e de cumprir ordens com o conceito de eficiente Professor, Diretor e Inspetor Escolar. Como podemos verificar ao olharmos a 8ª Ata do ano de 1943:

De início foi nos lida a circular n. 56, em que é comunicado o parecer do Sr. Inspetor Adriano Mosimann que recomenda sejam feitas observações pessoais nos envelopes dos boletins de cada aluno, foi lembrado também a circular n. 44, que se refere a ortografia oficial e as respectivas declarações de família para o Montepio do Estado devem ser feitas até o dia 30 do corrente mês. A seguir, foi feito um balanço geral das instituições e as professoras encarregadas declaram ter os seus balancetes, apontamentos, livros de registros, etc., em ordem, de acordo com os respectivos estatutos. Foi observado que todas as instituições estão em franco desenvolvimento. Os programas também, até a presente data, estão sendo ministrados de acordo com a distribuição feito no início do ano letivo, a exceção do programa de ciências em ambos os 4º anos (LIVRO ATA 01, 1943, p. 16).

No período em questão, ocorria uma grande valorização do contato, mediante relatórios e circulares, entre os dirigentes da educação e o magistério em geral. Segundo Fiori (1991), a coletânea de circulares do Departamento de Educação referente aos anos de 1942, 1943 e 1944 chegou a ser publicada em volumes. Tais documentos expressavam uma linha de ação pedagógica e organizacional dos estabelecimentos de ensino, com a expectativa de que se tornasse uma fonte de ensinamento.

Os relatórios elaborados pelas autoridades escolares, e, principalmente pelos Inspectores Escolares obedeciam rígidos modelos preestabelecidos. Tais documentos integravam o sistema de controle e

permitiam aos órgãos públicos superiores, verificar o nível de desempenho do pessoal envolvido no processo de ensino:

Esses relatórios costumavam ser lidos, avaliados e respondidos pelos órgãos competentes, estabelecendo-se, assim, canais de comunicação entre os níveis hierárquicos superiores e inferiores, e vice-versa. As análises de relatórios incluíam considerações particularizadas, referentes aos mais diversos aspectos da vida escolar de cada estabelecimento de ensino: reuniões pedagógicas, desenvolvimento do programa de ensino, prédio escolar, condições gerais das fossas, conservação dos mobiliários, orientação sobre o uso de tinteiros de modo a não ser afetada a boa conservação das carteiras, etc. (FIORI, 1991, p. 128).

Neste trabalho analisamos as circulares que trazem informações a respeito das reuniões pedagógicas, bem como aos programas de ensino. Vale ressaltar que Elpídio Barbosa buscava contato pessoal e direto com as autoridades do ensino, “quando os Diretores dos Grupos e Inspetores vinham entregar seus relatórios periódicos, esse educador costumava entrevistá-los na Biblioteca do Departamento de Educação e lá, calma e isoladamente, ouvia-os sobre os problemas e situações de suas escolas” (FIORI, 1991, p. 128).

Ao verificarmos a 1ª Ata da reunião pedagógica, realizada no dia 01 de fevereiro de 1943, presidida pelo Diretor Snr. Arno Hüble, percebemos o cuidado em repassar as Circulares expedidas pelo Departamento de Educação. “Para melhor compreensão e fiel interpretação foi feita em voz alta a leitura das referidas circulares. Sérias considerações, mereceu a circular 127 sobre a divisão do programa” (LIVRO ATA 01, SC, pg. 12). O diretor relata que é necessária uma segura distribuição dos pontos evitando que os primeiros sejam explicados minuciosamente e, os últimos, só depressa repassados.

Outro fator que podemos observar é referente a preocupação no cumprimento do programa. A 8ª Ata da reunião do ano de 1946 relata no item f que “O programa deve ser esgotado até o dia 15 de outubro e nessa data começar a recapitulação. Deve ser apresentada ao Diretor a relação dos pontos explicados durante o ano” (LIVRO ATA, 1946, p. 41). Orientação esta conforme o item 5 – letra a – da Circular n. 55, de 8 de setembro de 1944.

Dentre os programas disciplinares, a aritmética está presente nos três anos de curso complementar, ganhando inclusive uma posição de destaque, em conjunto com português, logo nas primeiras matérias listadas. Ao analisarmos os programas das escolas complementares, observamos que a preocupação em garantir um número de aulas de aritmética que até então, era de escolha do professor (conforme a necessidade da turma) vem reforçar o que diz estudos realizados por Silveira (2013), ou seja, o valor da ciência que se deu a Matemática desde o período da reforma Orestes Guimarães.

Podemos ponderar, também, o avanço no que diz respeito ao detalhamento da matéria, sendo que enquanto nos programas de 1911 e 1919, constava apenas o nome “aritmética”. Já no programa de 1928 e, explicitamente no de 1935, ocorre um detalhamento maior dos conteúdos a serem trabalhos em Matemática no curso complementar.

Tais modificações são importantes e são influenciadas conforme determinações governamentais de cada período. Em 1935, na busca de uma perspectiva mais científica passam a ser ensinadas noções de psicologia e pedagogia, pois, “uma das principais preocupações no período era subsidiar cientificamente a formação de professores a fim de que estes pudessem conhecer seus alunos na sua complexidade (SILVA, 2005, p. 27). Assim como em 1939, o oferecimento das matérias de Aritmética, Álgebra e Geometria, compondo o currículo como peça central, tendo ao lado saberes que indicavam uma formação geral.

O programa de 1939, publicado através do Decreto n. 715 de 03 de março que expede o Regulamento para os Cursos Complementares catarinenses serve como orientação para o Curso C. Jerônimo Coelho no período de análise das reuniões pedagógicas realizadas. Dentre os conteúdos descritos no programa de ensino, conseguimos estabelecer relação com o cumprimento do mesmo no referido curso, como verificamos na 14ª Ata da reunião do dia 12 de setembro de 1942, no qual um dos assuntos tratados foi:

Crítica do plano de aula n. 9 da reunião anterior, apresentado pela prof. Esmeralda P. T. Ferreira do 2º ano x, versando sobre aritmética: Metro, múltiplos e submúltiplos. Deixou o corpo docente de apresentar crítica no referido plano por achá-lo bem explanado e ao alcance de todos os alunos (LIVRO ATA, 1942, p. 8).

Outro ponto que podemos considerar referente ao ensino de Aritmética, é citado no art. 2º do programa publicado, em que cita como um dos conteúdos a serem ensinados: *Prática das operações fundamentais. Cálculo abreviado. Exercício de cálculo mental*. Podemos notar a preocupação no cumprimento dos mesmos, na 6ª Ata do ano de 1943, em que registram: “Apresentação do plano de aula sobre as operações fundamentais, pela professora Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira” (LIVRO ATA, 1943, p. 15).

Portanto, ao concordar com Silva, Daniel e Daros (2005), temos que dependendo das épocas, das ideologias políticas e pedagógicas dominantes e dos alunos a quem se destinam, vão variar os critérios de seleção cultural escolar. Portanto, os conteúdos curriculares que são resultados desta seleção tornam-se instrumentos de concretização das políticas educacionais, que faz parte de diretrizes de implementação de determinados interesses políticos e sociais.

5.3 AS FINALIDADES PARA O ENSINO DE ARITMÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPLEMENTARISTA: O Método Intuitivo e os tempos de Escola Nova nas Atas Pedagógicas

De acordo com Valdemarin (2014), os estudos pedagógicos voltados para a prática de ensino propõem métodos que viabilizem a aprendizagem de conteúdos e valores, guiado também pela temática da possibilidade do conhecimento. Como podemos observar na 1ª Ata de 25 de abril de 1942, no qual o Sr. Diretor relata que um dos pontos a serem discutidos na referida reunião “d) horários, métodos e processos do ensino” (LIVRO ATA, 1942, p. 1). A partir desta concordância de objetivos, pretende-se nesta seção, analisar aspectos da relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos, delimitando essa análise no período do Livro Ata das Reuniões Pedagógicas de 1942 a 1947, exemplificando através das orientações registradas nas atas, a fim de orientar a prática de professores na educação dos alunos complementaristas.

O objetivo desta análise é compreender alguns aspectos do ensino de aritmética no trabalho escolar, focando nas orientações metodológicas, a fim de assimilar elementos pedagógicos, sociais e políticos que vão sendo agregados nesse processo. Assim sendo, prioriza-se neste estudo a influência dos procedimentos didáticos fomentados pelo governo catarinense, dialogando com o contexto histórico presente nos registros das atas das reuniões pedagógicas entre

professores e diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho. Intenta-se discutir o papel do curso complementar na construção do saber escolar para futuros professores, com ênfase no ensino de aritmética.

As análises, primeiramente, tomam as posições constitutivas do *método de ensino intuitivo*, adotado na segunda metade do século XIX, entendido “por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 2014, p. 86). Tinha-se um ensino que até então, formava alunos com domínios insuficientes de leitura e escrita e como noções de cálculos insatisfatórias.

Ressalta-se que nas orientações presentes na Circular n. 54, de 1941, os professores deveriam deixar claro na elaboração do plano de aula qual o processo de ensino que será utilizado. A escolha, como consta no item c da referida circular, *II – Processo: intuitivo*.

O método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento do aluno a partir dos dados inerentes ao próprio objeto. Segundo Valdemarin (2014), ao longo do século XX, esses fatores podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que cria uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada. Este deslocamento do *como ensinar* para o *como o aluno aprende*, pode ser verificado nas orientações do regulamento, quando solicitam aos professores:

E) dirigir os exercícios de modo compatível com a idade, condições físicas e grau de inteligência dos alunos, tendendo sempre a desenvolver-lhes o bom senso pelo exercício do raciocínio, e o sendo moral, pela cultura dos sentimentos, de tal arte que as lições não só instruem como também eduquem, formando o carácter (REGULAMENTO, 1911, SC).

Diante de tantas proposições inovadoras, torna-se compreensível o surgimento de manuais destinados a auxiliar na nova utilização dos novos materiais na prática pedagógica, como o livro *lições de coisas ou ensino intuitivo*. “Os materiais didáticos difundidos nesse período compreendem caixas para o ensino das cores e formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aro, linhas, papéis, etc.” (VALDEMARIN, 2014, p. 87). Com o intuito de substituir o velho livro de textos para memorização. Vale ressaltar que no Livro Inventário

do Grupo Escolar Jerônimo Coelho⁷⁷, consta em seus registros os materiais “sólidos geométricos”. Como especificado na página 1 do referido livro, referente ao 2º ano do Curso Complementar.

O ensino da matemática também sofre uma adequação a esse método de ensino. De acordo com Valdemarin (2014), no que se refere ao manual utilizado, o programa de ensino baseado nas formulações de Pestalozzi e Froebel, propondo a utilização de bolas, esferas, cubos, prismas, cilindros, bastões para ensino de numerais e das operações aritméticas, tábuas para representação de linhas, aros e círculos, em atividades que envolvem trançado, tecelagem, dobradura, recorte, desenho, etc.

A geometria também se presta a inúmeras atividades escolares, todas derivadas de suas aplicações cotidianas, e “até mesmo o ensino do cálculo, essencialmente abstrato, tem como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, numa lição intuitiva (VALDEMARIN, 2014, p. 90). Ao verificarmos o manual didático, inclui também “construções com prismas, mosaicos e bastões, modelagem e variadas técnicas de desenho” (VALDEMARIN, 2014, p. 88).

Ao voltarmos para as atas pedagógicas, compreendemos o objetivo do diretor em tornar o ensino mais interessante e motivador ao relacionar o ensino de geometria com objetos do cotidiano escolar. Quando ele faz uma crítica ao plano de aula de matemática, na 11ª Ata, datada em 11 de julho de 1942, e demonstra a preocupação em relacionar o ensino com objetos conhecidos pelos alunos, no primeiro assunto tratado:

Crítica ao plano de aula, da reunião de seis de junho, apresentado pela professora do 1º Ano, Adelia Pacheco dos Reis, sobre educação cívica – A Bandeira. Trabalho bem elaborado que mereceu aprovação geral. Sugerimos à professora à apresentação das figuras geométricas e das cores a fim de tornar o ensino mais concreto e, portanto, mais acessível à imaginação infantil (LIVRO ATA 01, 1942, p. 5).

⁷⁷ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137026>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Outro ponto considerado neste trabalho, presente na Circular que determinava as instruções sobre as reuniões pedagógicas é como o professor deveria expor o conteúdo, isto é, “durante a aula ou no fim da mesma, o professor ilustrará sua exposição com gravuras, esboços e cenas, desenhados por ele no quadro-negro e, sempre que possível, copiados pelos alunos” (CIRCULAR n. 54, 1941, p. 181). Mesmo quando as exposições do conteúdo eram apenas orais, as ilustrações também precisam ser feitas. Sempre que possível, os planos de aula, seriam ilustrados com desenhos.

Segundo Valdemarin (2014), esse método pode ser sintetizado com dois termos - “observar” e “trabalhar”. Sendo que observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Assim, o diferencial caracterizador das lições de coisas consistiria, no procedimento didático de “colocar as ideias diante da necessidade de nascer”. O método sugere que, quando não estivesse disponível os fatos originais a serem observados, o professor deve improvisar, com desenhos ou gravuras.

Ao voltarmos para as Atas, em específico a 7ª Ata do ano de 1946, temos a preocupação do Sr. Diretor em explicitar no quadro-negro uma forma significativa de ensinar a tabuada: “[...] uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem melhor a tabuada de multiplicar por 9. Isso é feito por meio de uma história tornando-se assim de fácil aprendizagem” (LIVRO ATA 01, 1946, p. 39).

Dessa forma, podemos validar o fato de que a preocupação com a memorização, característica do método tradicional, ainda persiste, porém, com “pitadas” de um novo método, o ensino intuitivo. Segundo Freire (2013), é notada a presença de ideias e práticas educativas associadas ao tradicionalismo ou à renovação, considerando o movimento histórico de instituição da educação popular no Brasil.

Considerando ainda, o fator das exposições gráficas no quadro, podemos dialogar com a 6ª Ata, datada do dia 13 de julho de 1946, em que o diretor demonstra interesse direto em informar o professor da necessidade da exposição gráfica como recurso para o aprendizado do aluno:

C – Em prosseguimento à apresentação dos trabalhos, a professora Zila Silva Pacheco do 3º

ano Z leu o seu plano de aula sobre: Noções de Frações Ordinárias.

F – Lembrou o Sr. Diretor uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem as taboadas dos 2 e dos 8, dos 4 e dos 6. Colocou no quadro em volta de um círculo as terminações da tabuada dos 3, escrevendo os algarismos pares com giz de outra cor e apontando essas terminações mostrou que as taboadas do 4 e 6 formam um pentágono, as de 2 e 8 formam uma estrela; as do 7 são as mesmas do 3, lidas em sentido contrário (LIVRO ATA 01, 1946, p. 38).

Notemos que quando o Diretor coloca no quadro em volta de um círculo as terminações da tabuada dos 3, escrevendo os algarismos pares com o giz de outra cor e apontando essas terminações mostrou que as taboadas do 4 e 6 formam um pentágono. Ao propor tais ensinamentos, temos que está propondo características do método intuitivo “aliando a observação e trabalho numa mesma atividade [...] de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir” (VALDEMARIN, 2014, p. 88).

Notamos que tais análises foram realizadas utilizando Ata do ano de 1946, tendo em vista que no ano de 1944, Santa Catarina já havia assumido um novo movimento pedagógico, através do Decreto n. 2991 de 28 de abril de 1944⁷⁸. Assim:

a escola nova deveria ser posta em prática pelos professores, imediatamente, revogadas as disposições em contrário. Este fato fez com que se pudesse afirmar que a renovação pedagógica do ensino público catarinense, fruto do movimento da escola nova, teve como apoio básico um dispositivo de cunho centralista e autoritário, que não avaliou a real situação do ensino. Como consequência ocorreu que, muitas vezes, a renovação educacional se desse apenas na lei (FIORI, 1991, p. 126-127).

⁷⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Um ponto a considerar na 6ª Ata do ano de 1946, a fim de compreendermos a relação entre as orientações expedidas naquele determinado período histórico, com as ações realizadas pelos atores sociais, envolvidos nos estabelecimentos escolares é referente ao item h, que diz: *insistiu o Sr. Diretor para que fossem organizados novos quadros de centros de interesse [...] (LIVRO ATA, 1946, p.38)*. Notamos que o Diretor menciona a utilização dos *centros de interesse*, ação esta, prevista pelo governo catarinense, através do decreto n. 2991, de 1944, já mencionado neste trabalho. Segundo as orientações oficiais temos que:

[...] não deixamos de lado os centros de interesse, os quais são considerados pequenos museus de classe. Tais centros visam, de modo particular, a objetivação do programa, e, bem que constitua um trabalho de cooperação, a sua realização mais afeta ao professor que deseja ministrar aulas de modo a despertar entusiasmo nos alunos. Em geral, os “CENTROS” são organizados em cartolinas, abrangendo, cada um, determinado ponto de ensino (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).

Segundo Valdemarin (2010), todos os conteúdos a serem ensinados naquele período deveriam ser organizados como meios de comunicação. O estudo sobre os interesses infantis permitiria conhecer cada criança e estabelecer um paralelo como os interesses humanos em geral, agrupados em torno das necessidades naturais, do estudo do ambiente e da sociedade.

Os centros de interesse atendiam, segundo as proposições de Decroly, às motivações do aluno e forneciam resposta para as suas inquietações, e simultaneamente, atendiam às exigências do trabalho intelectual, pois, valendo-se da observação, da associação das ideias concretas e abstratas, o aluno organiza as informações em conjuntos ordenados de conhecimento. Notamos que a orientação do Diretor na referida Ata, retrata este interesse e conhecimento: *“Esses não só tornam a aula mais interessante como também constituem o meio mais eficaz de fazer com que os alunos gravem melhor as explicações” (LIVRO ATA 01, 1946, p. 39)*.

Temos que no método escolanovista, segundo Valdemarin (2010), as atividades escolares deveriam estar vinculadas aos processos psíquicos, isto é, impressão e percepção, associação e generalização,

reflexão e juízo, expressão e ato, sendo que para isso, seriam apresentados materiais e situações que criassem ideias, depois associadas entre e traduzidas na aprendizagem em trabalhos manuais, linguagem falada ou gráfica.

Os centros de interesse oferecem oportunidade de explanação sobre diversas questões atinentes à aritmética, à história, à botânica, à geografia, à higiene, à linguagem etc., cujos pontos obscuros podem ser facilmente desenvolvidos e esclarecidos, de acordo com o nível intelectual de cada classe (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).

Esta preocupação com o nível intelectual de cada classe podemos encontrar registrada na 1ª Ata, datada de 01 de fevereiro de 1943, início do ano letivo, no qual o Snr. Diretor com os professores, distribuem as regências de classes. Dos registros infere-se que há um escalonamento em direção a turma "mais fraca" para a turma Z, assim distribuídas:

A regência das diversas classes ficou assim distribuída:

4º ano X – Hilda Castro

4º ano Z – Marciana B. Rosa

3º ano X – Turquesa T. Tasso

3º ano Z – Valda Limas

2º ano V – Judite Peressoni

2º ano X – Maria Serafina Oliveira

2º ano Z – Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira

1º ano T (forte) – Maria José L. Lemos

1º ano U (médio) – Eugênia Oliveira

1º ano V (fraco) – Adélia Pacheco dos Reis

1º ano X (fraco) – Denise Carneiro

1º ano Z (fraco) – Otilia Ulyssea Ungaretti
(LIVRO ATA 01, 1943, p. 12-13).

Já outro momento que podemos relatar, e que nos traz descrições de uma concepção pedagógica, isto é, uma tendência escolanovista, é quando durante as reuniões pedagógicas, a equipe se debruçava sobre leituras que pudessem trazer orientação para a sua prática de ensino:

A professora substituta Normândia Osvalda Tasso leu um trecho da “Pedagogia Científica de Aguayo” intitulado: A aprendizagem e o ensino. Claramente comprovado ficou que “a melhor e mais eficaz aprendizagem é quase sempre a que surge espontaneamente dos propósitos, motivos e atividades do aluno; é o mestre que deve provocá-la, estimulá-la e favorece-la” (LIVRO ATA, 1942, p. 09).

O autor, Alfredo Miguel Aguayo, escreveu diversos textos voltados para a educação nas escolas primárias e destinados à formação de professores. Estudos de Silva (2005) relata justamente sobre a influência de certos autores na elaboração dos manuais pedagógicos, no período de 1870 a 1970. Ressalta que essas obras foram lidas em diferentes tempos e lugares, tendo sido mencionados em textos como os que tentaram explicar as proposições das modalidades específicas de ensino. A referida pesquisa cita que dentre as obras mais citadas nos manuais pedagógicos brasileiros, estão a Pedagogia Científica e Didática da Escola Nova, de Alfredo de Aguayo.

A Circular n. 32 de 26 de setembro de 1935, expedida por Luiz Sanches Bezerra Trindade, diretor do Departamento da Educação, recomenda a aquisição de livros da coleção “Atualidade Pedagógicas” para as bibliotecas dos grupos escolares. Sendo que, estudos de Werneck de Paula (2015), relata que conforme os dados pesquisados, o autor de manuais didáticos mais citado nos registros produzidos pelos professores naquela época foi o de Aguayo.

Segundo a pesquisadora Werneck de Paula (2015), estes manuais apresentam aspectos importantes como a materialidade portadora de representações de práticas escolanovistas que integraram o cenário cultural do novo professor primário catarinense em meados da década de 40; e ainda, as estratégias de fortalecimento do movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Assim, traz como resultado, que através destas obras, o governo catarinense busca impulsionar entre os anos de 1942 e 1949, transformações nas práticas cotidianas dos professores através da leitura destes compêndios.

Ao voltar para a citação da 15ª ata, no qual numa reunião pedagógica do ano de 1942, professores do grupo escolar e do curso complementar se reúnem para ler um trecho da *Pedagogia Científica de Aguayo*, temos que estes movimentos estavam de certa forma acontecendo no chão dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, um

movimento a fim de propor modificações na prática do professorado, ao concluir após a leitura que “a melhor e mais eficaz aprendizagem é quase sempre a que surge espontaneamente dos propósitos, motivos e atividades do aluno; é o mestre que deve provoca-la, estimulá-la e favorece-la” (LIVRO ATA, 1942, p. 09).

Ainda em relação a produção de um repertório pedagógico em tempos de movimento de escola nova, temos a na 16ª Reunião, registrada na ata pedagógica do dia 10 de outubro de 1942:

2ª) Leitura de um trecho da Didática de João Toledo, capítulo XII, p. 345 – pela professora substituta Nida Bessa – com o seguinte título: O Governo da Classe. Ficou comprovado, por esta leitura, que as bases da moderna orientação no governo da classe estão assentadas na atividade do educando, nas noções suscitadas pelo trato social e no exame inteligente dos problemas de estudo, ingerindo para amparar o seu encaminhando algumas gravuras que foram aceitas pelo corpo docente que não as deixará de pôr em prática (LIVRO ATA 01, 1942, p. 18).

Podemos perceber no registro da ata, através da leitura de um dos manuais de autoria de João Toledo, denominada Didática (nas escolas primárias) o processo de mudança nas concepções educacionais, ao comentarem sobre o referido estudo da obra, os professores entendem como “as bases da moderna orientação no governo”. Embora, segundo Valdemarin (2010), sem muita clareza do caminho a ser adotado, o que explicaria a síntese entre a preceituação geral da Escola Nova e as práticas fortemente marcadas por procedimentos que se diziam querer superar.

A obra de Toledo prioriza a justificativa da organização curricular e dos procedimentos práticos e traz, alinhamentos às concepções da escola ativa e às diretrizes políticas a serem adotadas:

O título e a organização do conteúdo apresentados no índice indicam o propósito de intervenção no âmbito das práticas pedagógicas: depois de expor as novas orientações, o autor explica a função dos programas escolares e descreve o método e processos de ensino (perto de cinquenta páginas); o restante do livro (cerca de duzentas e sessenta

páginas) é dedicado ao desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado [...] (VALDEMARIN, 2010, p. 144).

Portanto, é intencional que o primeiro capítulo seja denominado *Novo rumo didático*, no qual João Toledo afirma que a questão principal é como educar e não como ensinar. Temos ainda que o índice da obra evidencia uma hierarquia das transformações buscadas “apresentando as Noções Comuns em primeiro lugar, antes, portanto, da Linguagem e do Cálculo” (VALDEMARIN, 2010, p. 146). Assim, ao buscarmos o registro da 8ª Ata, do ano de 1944, temos que “2º Pela prof.ª do 1º ano z – Eda Perezoni, foi lido o plano de aula nº 6, com o título: *A Divisão*. Este trabalho foi muito bem elaborado tendo a professora associado a aula de aritmética, uma de noções comuns” LIVRO ATA 01, 1944, p. 25).

De acordo com Pinheiro (2012), o ensino das noções comuns⁷⁹, dizia respeito a objetos, produtos, instrumentos e fenômenos do cotidiano, ou seja, o professor agrupava sob os critérios das relações com a vida do indivíduo. Percebemos este encaminhando no plano de aula apresentado na 8ª Ata do ano de 1945, no qual “f – A professora do 1º ano U Maria José L. Lemos leu seu trabalho sobre noções comuns: A medida do tempo. Pela ótima e clara explanação dos trabalhos à docência nada tem a criticar” (LIVRO ATA 01, 1945, p. 32).

Na tentativa de encontramos nos planos de aulas⁸⁰, registros que retratassem estas orientações pedagógicas durante o processo de ensino,

⁷⁹ Para o autor João Toledo, a denominação noções comuns substituíva o termo lições de coisas, uma vez que este não compreendia os assuntos englobados sob aquela rubrica, nem correspondia aos intuítos visados pelo ensino. Ver em Pinheiro (2012).

⁸⁰ Foram encontrados três planos de aulas no Arquivo Público de Santa Catarina entregues pelo Diretor (como cópia) ao Departamento de Educação, referente no período estudado neste trabalho. Vale ressaltar que os planos não especificam se são para as aulas do Grupo Escolar ou Curso Complementar, porém, como os professores ministravam para ambos os cursos, estes documentos trazem informações das apropriações feitas pelo professorado em relação a sua prática e os métodos de ensino indicados na época. Os planos tratam de: aritmética, operações fundamentais e frações ordinárias e encontram-se escritos na íntegra nesta dissertação. O Plano de Aula sobre frações ordinárias não será analisado neste trabalho, tende em vista que está especificado que é para uma turma de 3º Ano, e como, os cursos complementares possuíam 1º e 2º anos, conclui-se que o planejando é para o

temos o plano n. 26, desenvolvido pela professora Vitória Dib Mussi que relata em seu planejamento:

Quadro 10 - Plano de aula sobre Problemas Matemáticos do G.E Jerônimo Coelho

Plano de aula n. 26 do ano de 1943
<p>Título: Um problema</p> <p>Na frente do nosso Grupo, durante o recreio, passaram 8 soldados, depois mais seis soldados e por fim mais 5 soldados. Quantos soldados passaram?</p> <p>Material: Soldadinhos de Chumbo</p> <p>Marcha: Em linguagem clara, a professora conversando com a classe enunciará o problema acima. Como se está na fase inicial e os números ainda não são bem familiares, a resposta de certo não virá com precisão. Contudo é conveniente, deixar os alunos raciocinarem. Logo que me derem o resultado, um aluno será mandado ao quadro para representar a primeira quantidade mencionada no problema. Um outro, a seguir, escreverá a outra e, um terceiro, finalmente representará a última. Incumbido, um outro aluno escreverá os ditos algarismos em linha entremeados do sinal competente. Sobre o sinal, recomendar-se-á fazê-lo com bastante cuidado para não indicar operação diversa.</p> <p>Depois feito, será o sinal de igualdade e, o resultado obtido. Para melhor treinamento, chamada será a classe, alternativamente, para representarem graficamente diversos números combinados. Este exercício será feito com máximo cuidado para que os alunos adquiram o hábito de escrever os números como deve ser e não façam de modo errado.</p> <p>Associação. A contagem dos alunos da classe e das turmas em classe.</p> <p style="text-align: right;">Laguna, 13 de março de 1943 Prof.^a Vitória Dib Mussi</p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao voltarmos para o artigo Metodologia de Aritmética, publicada pela *Revista de Educação* em SC, no ano de 1937, encontramos a orientação de que o ensino deve ser intuitivo, afinal, “a intuição é feita por meio de coisas concretas, ao passo que a aritmética trata dos valores das grandezas [...] é condição essencial para fazer com

ensino primário do GE Jerônimo Coelho. Segue no anexo F e G desta dissertação a imagem digitalizada dos planos utilizados para análise.

que a criança adquira idéia de número” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36).

Assim, de acordo com o periódico, cabia aos professores ensinar a aritmética usando da intuição ao materializar os números, concretizar os cálculos ou objetivar os problemas, ou seja, uni-los às coisas materiais. Percebe-se que a professora ao realizar o planejamento da sua aula, trouxe uma situação problema relacionando o cotidiano do aluno ao expor que *uma quantidade de soldados passou em frente ao estabelecimento de ensino*, como também procurou materializar os números ao usar os objetos (soldadinhos de chumbo) como objetos para ensinar, “a fim de não se cair no grande êrro de não ensiná-los abstratamente” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36).

Outro ponto que podemos considerar no plano de aula, é o item que trata da *associação*, assunto este também tratado na revista de educação, quando traz que o ensino deve ser *prático* que consiste em fazer aprender as regras e as definições pelos exemplos e não dos livros. “Os problemas dados a resolver devem, não somente ter o fim de aplicar as regras e fórmulas, mas devem ter aplicação e utilidade na vida prática” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36). Sem este requisito (ser prático), segundo as orientações, o ensino de matemática pode ser bastante educativo, mas não de muita aplicação ou utilidade pública. Verificando o plano de aula analisado, temos que a associação prática escolhida pela professora, consiste na contagem dos alunos da classe e das outras turmas em classe.

Apesar da estratégia do Departamento de Educação no sentido de dar caráter científico à prática dos professores parece não ter sido incorporada com facilidade na cultura dos grupos escolares e cursos complementares, haja vista que os planos de aulas de aritmética não trazem por parte do professor relações com os livros científicos utilizados para orientar cientificamente o professorado. Tomando como análise, o livro da Aritmética Progressiva (curso superior) de Trajano, obra indicada para ser utilizada nas escolas, o mesmo traz na seção de Operações Fundamentais o conceito de *Problema*:

É uma questão que requer uma ou mais quantidades desconhecidas que se tem de obter por meio de quantidades conhecidas.

As quantidades conhecidas chamam-se **dados** do problema; as quantidades desconhecidas chamam-se **incógnitas**, e o processo por meio do qual se

acham as quantidades desconhecidas chama-se **solução** (TRAJANO, 1947, p.17).

No plano de aula analisado, percebemos a ausência desses termos técnicos no registro do planejamento da professora, como também não é utilizado nenhuma das situações problemas expostos no livro. Assim, nos remete a pensar que apesar da obra de Trajano estar indicada para uso do professorado, e ainda, obtermos o registro de que possuía o material na biblioteca do Curso Complementar Jerônimo Coelho, o mesmo não foi citado nos planos de aula.

Sobre esta questão, ressaltamos ainda, uma orientação presente no artigo da Revista de Educação sobre a metodologia de aritmética, o autor deixa claro que para promover um ensino *prático* o aluno deve aprender as regras e as definições pelos exemplos práticos da vida e não dos *livros*. Orientação esta que pode ter sido apropriada pela equipe docente naquele estabelecimento de ensino.

Ainda no artigo do período analisado, o autor diz que “solucionar um problema aritmético consiste em efetuar uma série de raciocínios e operações para chegar no resultado pedido” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 40). E, ainda que uma ordem deve ser efetuada para se chegar a solução, como: 1 – Enunciado; 2 – Explicá-lo; 3 – Resolve-lo e 4 – verifica-lo. Nesse caso, já podemos perceber uma maior aproximação com a prática da professora, ou seja, busca enunciar e explicar o problema quando “Em linguagem clara, a professora conversando com a classe enunciará o problema acima” (PLANO DE AULA, SC, 1943). Compreende a importância do momento da resolução, quando relata que “Como se está na fase inicial e os números ainda não são bem familiares, a resposta de certo não virá com precisão. Contudo é conveniente, deixar os alunos raciocinarem” (PLANO DE AULA, SC, 1943). E, termina com o momento da finalização, em parceria com os alunos no quadro “Logo que me derem o resultado, um aluno será mandado ao quadro para representar a primeira quantidade mencionada no problema” (PLANO DE AULA, SC, 1943).

Na continuidade, podemos analisar um outro plano de aula do ano de 1946, da professora Elza Geraldina da Silva, sobre aritmética:

Quadro 11 – Plano de Aula sobre Operações Fundamentais do GE Jerônimo Coelho no ano de 1946

Plano de Aula 5
Classe: 1º ano Z
Matéria: Aritmética
Processo: Intuição
Material: Quadro negro, giz, objetos, desenhos, etc.
<p>Marcha – Iniciarei a aula com uma palestra breve, clara com os alunos, levando a conversa a um ponto em que possa entrar no assunto. Lançarei mão do giz, do quadro negro e frutinhas. Por exemplo: Eu tenho uma cestinha cheia de frutas. Agora, vou tirar todas as frutinhas⁸¹, coloquei-as outra vez dentro da cestinha, botei mais uma. Quantas estão dentro? Três responderá o aluno. Muito bem! Ponho mais duas dentro da cestinha, quantos já tem? Cinco laranjas. Muito bem. Destas, se eu tirar quatro frutinhas com quantas ficarei? Com uma frutinha. Isto mesmo. E, assim por diante irei fazendo as continhas, também observando se houve ou não interesse.</p> <p>Para a multiplicação farei o mesmo como para a soma e subtração fazendo as seguintes continhas: Duas vezes três bolinhas, são seis bolinhas, uma vez três bolinhas, são três bolinhas, quatro vezes duas bolinhas serão 8 bolinhas.</p> <p>OO x OOO = OO OO OO 2 x 3 = 6 bolinhas O x OOO = OOO 1 x 3 = 3 bolinhas OOOO x OO = OOOOOOOO 4 x 2 = 8 bolinhas</p> <p>Associação: Associarei esta aula com uma de desenho, mandarei desenhas a cesta com as frutinhas.</p> <p style="text-align: right;">Laguna, 10 de agosto de 1946 Elza Geraldina da Silva</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na Revista de Educação é orientado que o método seja intuitivo, conforme especificado pela professora no plano. Podemos notar que objetivou materializar os números e concretizar os cálculos ao

⁸¹ Supõe-se que a professora ao retirar as frutinhas da cesta conte em voz alta com os alunos a fim de que os mesmos possuam a informação de quantas frutas possuía na sexta, para que pudessem somar a nova frutinha acrescentada pela professora e responderem 3.

unir com coisas materiais, como as frutas na operação de soma e as bolinhas na multiplicação. Como também, procurou atribuir ao ensino um caráter prático ao relacionar um exemplo da vida cotidiana, como a manipulação da cesta de frutas para ensinar as operações fundamentais.

Outra orientação, especificada pela professora é referente ao processo de ensino, especificado como intuição que “consiste em dar aos alunos a impressão dos números e das operações por meio de objetos materiais ou representações gráficas” (REVISTA DA EDUCAÇÃO, 1937, p. 39). Sendo que o objeto ilustrativo empregado no ensino intuitivo da aritmética pode ser *natural* (palitos, botões, coleções de pesos e medidas, etc.). E *gráfico* que possuem como finalidade passar do cálculo concreto para o abstrato, percebido no processo planejado pela professora Elza, quando ela inicia trabalhando com a cesta e as frutas, em seguida, passa para as bolinhas e após para os cálculos de multiplicação.

Ainda sobre o método de ensino de aritmética, as orientações explanam que existem dois métodos para ensinar, o *abstrato* (dedutivo) que significa explicar as regras teóricas para depois fazer a explanação das mesmas; e o *concreto* (indutivo) que consiste em partir de exemplos e destes exercícios se poder chegar às regras. A professora procura desenvolver o método sugerido como o mais adequado e vantajoso pelo Departamento de Educação ao iniciar a aula com exemplos “Eu tenho uma cestinha cheia de frutas. Agora, vou tirar todas as frutinhas, coloquei-as outra vez dentro da cestinha, botei mais uma. Quantas estão dentro?” (PLANO DE AULA, 1946).

Portanto, a utilização de fontes como os planos de aulas apresentados pelos professores nas reuniões pedagógicas e suas atas, revelou-se promissora no que diz respeito ao objetivo de compreender para além das orientações prescritas pelo governo catarinense. Estas fontes possibilitam melhor compreender quais destas instruções metodológicas o professor se apropriou ou selecionou para promover a sua prática em sala de aula. Possibilitaram também, elucidar as principais preocupações do diretor e professores no cotidiano da escola relacionados ao processo de ensino e identificar as leituras e orientações escolhidas para solucionar estas situações problematizadoras, e ainda, as representações realizadas por aqueles que registravam as atas.

Não podemos deixar expor a ausência de registros nas atas a respeito de instruções dadas aos professores nas reuniões pedagógicas que lecionavam no curso complementar. Ao retomarmos o objetivo da implantação deste curso, notamos que o mesmo difere do ensino

primário, tendo como finalidade formar professores para atuarem no curso primário nas escolas catarinenses. Porém, as dicas, orientações, instruções presentes nos registros eram dadas de forma geral a todos, sem diferenciação dos métodos de ensino no trabalho com os alunos complementaristas. O conjunto de fontes mobilizadas nesta pesquisa indicam que o Curso era “na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores” (DAROS, 2005, p. 15).

De acordo com Valdemarin (2014), a compreensão da complexidade ligada à transformação de concepções teóricas em procedimentos didáticos parece ser tema ainda pouco explorado na formação de professores. A aplicação e a difusão destes métodos contribuem para estabelecer a tentativa de pensar a prática educacional como uma atividade intencional e dirigida, marcada pelas condições existentes e pelo projeto futuro a ser realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: *Como se deram as orientações no período de 1911 a 1947 para o ensino de aritmética para a formação do futuro professor primário do Curso Complementar?* Ressalta-se que tal problematização, orientou o levantamento de trabalhos relacionadas à formação do professor do ensino primário em relação ao ensino de aritmética, criando relações com outros estudos e abrindo possibilidades do que ainda não foi pesquisado.

O objetivo foi analisar, por meio de fontes documentais, elementos relacionados ao ensino de aritmética na formação do professor primário no Curso Complementar Jerônimo Coelho. Dentre as fontes mobilizadas nesta pesquisa, tais como as legislações oficiais disponibilizadas no Arquivo Público do estado de Santa Catarina e no Repositório da UFSC foram privilegiadas também atas pedagógicas do referido curso.

Apropriando-me de referenciais teóricos da história cultural, operamos com os conceitos desenvolvidos por Michel de Certeau (2010), Roger Chartier (2010), Dominique Julia (2001) e Cellard (2002) e, dessa forma, produzimos uma história do ensino de aritmética no curso complementar. Como pesquisadores, entendemos que a história deixou de ser compreendida como um resgate do passado, como ele existiu, mas sim, transformando-se em sua representação e compreensão do mesmo. Dessa forma, temos uma história que não se encerra com a produção deste texto, mais sim, indica novos caminhos que possam ser construídos, novas possibilidades de compreensão, de modo que as produções possam contribuir para fomentar as pesquisas na área da história da educação matemática.

A partir das considerações de Certeau (2010), compreendemos como se dá, hoje, o trabalho do historiador. Dito de outra forma, tomamos o ensino de aritmética no curso complementar como objeto de estudo, visando a promoção de operações com o conjunto de documentos inventariados no arquivo escolar do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, local onde funcionava o Curso Complementar, e com as legislações oficiais catarinenses selecionadas. Documentos estes, que passaram a ser considerados como fontes de pesquisas, e contribuíram para a submissão do texto aqui construído.

As análises da documentação e o diálogo com as pesquisas do campo da história da educação mostraram um conflito entre as Propostas de Implantação das Escolas Complementares por parte do

governo catarinense e a prática nos estabelecimentos de ensino. O estado almejava uma formação científica desse aluno complementarista, a fim de habilitá-lo para o exercício da docência. No entanto, o curso se tornou, na prática, um ensino complementar ao primário. Partimos da hipótese de que esta prática acontecia para as questões referentes ao ensino de aritmética, ou seja, de que não havia orientações específicas aos alunos complementaristas sobre como ensinar as matérias aprendidas no referido curso, mas sim, uma continuidade do ensino que tiveram no curso primário.

Assim, é possível dizer que ao realizar a análise das atas pedagógicas consideramos como os indivíduos em meados do século XX estavam inseridos no cotidiano escolar e como estabeleciam as suas ideias, práticas e ações no contexto escolar. A utilização de fontes como as atas e os planos de aulas apresentados pelos professores nas reuniões pedagógicas revelou-se promissora no que diz respeito ao objetivo de avançar para além das informações emanadas pelas mensagens do Departamento de Educação nos formatos das circulares normativas. O cotejamento das fontes nos permitiu afirmar que as orientações expedidas foram efetivamente lidas pelos professores, assim como os estudos dos comunicados selecionados com o objetivo de refletir sobre os principais problemas enfrentados em sala de aula, como a preocupação em transformar as aulas atraentes e motivadoras, ao relacionar o ensino com o cotidiano dos alunos.

Essa proximidade com as fontes, revelou sobretudo, as mesclas operadas entre a cultura empírica dos professores e a cultura expressa nas instruções expedidas pelo governo catarinense e manuais pedagógicos, indicados para a leitura. Todavia, temos a clareza de que as atas pedagógicas, os comunicados e os planos de aulas são fontes documentais de intenções educativas.

Para tanto, iniciamos um processo de analisar as legislações do ensino que organizou o cenário das escolas complementares catarinenses, durante o período de 1911 a 1947. No intuito de compreender a trajetória da formação de professores do ensino primário, em meados do século XX, com ênfase no ensino de aritmética. E, ainda trazer elementos específicos do Curso Complementar implantado no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna/SC. De modo geral, delineamos sobre as reformas educacionais implantadas, por meio dos decretos estaduais, visando mudanças que trouxeram reorganizações na instrução pública catarinense.

Como já salientado, ocorreram, em meados do século XX, reformas educacionais nos mais diversos estados do Brasil, mudanças

essas constituídas em experiências que transformaram os cursos para formação de professores. Fortalecer o professor com instrumentos legais científicos no campo pedagógico para o exercício da sua prática tornou-se prioridade central das políticas públicas então gestadas. Ao dialogar com Daros (2005), vimos que os currículos nas reformas educacionais assumem posição estratégica, já que representam o sentido social e político que se quer dar a uma determinada formação escolar, no caso aqui analisado, na formação docente.

Nesta construção, recorremos aos programas implementados pelo governo de Santa Catarina nos anos de 1911, 1919, 1928, 1935 e 1939, estes dois últimos foram de interesse principal deste trabalho, visto que as orientações normativas estão relacionadas com os registros do Livro Ata do ano de 1942 a 1947. Com o objetivo de compreender as influências destas discussões na formação do professor primário, analisamos as circulares que traziam informações a respeito das reuniões pedagógicas e programas de ensino.

Ao verificarmos os registros das atas sobre as reuniões pedagógicas percebemos o cuidado do diretor do estabelecimento de ensino em repassar as Circulares expedidas pelo Departamento de Educação. Também se destaca o empenho e preocupação dos atores envolvidos no processo (professores e diretor) referente ao cumprimento do programa.

Ao analisarmos os programas das escolas complementares, temos que a aritmética está presente nos três anos de curso complementar, observamos inclusive uma preocupação em garantir um número de aulas desta matéria que até então, era de escolha do professor (conforme a necessidade da turma). Tal procedimento parece se relacionar com o valor atribuído a Matemática desde o período da reforma Orestes Guimarães. Podemos ponderar, também, o avanço no que diz respeito ao detalhamento da matéria, sendo que enquanto nos programas de 1911 e 1919, constava apenas o nome “aritmética”. Já no programa de 1928 e 1935 acontece um detalhamento maior dos conteúdos a serem trabalhos em Matemática no curso complementar. Tais modificações são importantes e são influenciadas conforme determinações governamentais de cada período.

O governo catarinense entendia que a orientação do ensino deve partir dos órgãos propulsores, de cima para baixo, com o intuito de ocorrer a necessária e uniforme evolução no conjunto da organização escolar. Os registros das Atas das reuniões pedagógicas do curso complementar mostram esta preocupação por parte do diretor em

estudar e fazer cumprir as orientações referentes a aplicação dos programas, os métodos de ensino e a organização e funcionalidade do Grupo Escolar Jerônimo Coelho.

Dessa forma, estudamos os regulamentos e programas das escolas complementares para o ensino de Matemática, em específico o da Aritmética, implantados nos anos de 1911, 1919, 1928, 1935 e 1939. Temos que tais desenvolvimento dos programas das escolas complementares catarinenses, empreendido nas primeiras décadas do século XX, durante as reformas educacionais, difundiram as ideias e as concepções gestadas sobre os fundamentos necessários para a formação e atuação dos profissionais da educação. Infere-se um movimento de constituição do próprio campo científico educacional catarinense, sintonizado com as principais preocupações e discussões realizadas no âmbito nacional.

Assim, as análises dos programas aqui realizadas, revelaram diferentes aspectos nos processos e dinâmicas do funcionamento dos cursos complementares. Percebemos que os primeiros programas do ensino de aritmética de 1911 e 1919 indicavam simplesmente as matérias que deveriam constar no ensino, inclusive, o professor tinha a autonomia de escolher a grade curricular das mesmas, de acordo com a necessidade do ensino para aquela turma. Já os programas futuros a estes, como os de 1928, 1935 e 1939, começaram com a definição de suas cargas horárias, assim como a indicação dos conteúdos a serem ministrados em cada ano de curso. Ações estas implantadas pelo governo catarinense, conectadas com um projeto mais amplo de constituição da própria nacionalidade brasileira.

Na continuidade, buscamos identificar as orientações referente aos usos dos métodos e materiais de nas prescrições oficiais e nos registros dos documentos escolares. De maneira geral, para o período em questão (1911-1947), podemos concluir que as evidências apontam para diferentes níveis de apropriação, e foram marcados pelas propostas do método intuitivo e escolanovista no ensino dos saberes elementares da aritmética, tanto em relação aos conteúdos a ensinar quanto em relação às metodologias que deveriam ser utilizadas.

As análises, primeiramente, tornam as proposições constitutivas do *método de ensino intuitivo*, adotado na segunda metade do século XIX, entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar. Tinha-se um ensino que até então, formava alunos com domínios insuficientes de leitura e escrita e com noções de cálculos insatisfatórias.

A matemática também sofre uma adequação a esse método de ensino intuitivo, em que consiste principalmente na colocação de objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não era meramente transmitido e memorizado, mas se consolida no entendimento da criança a partir dos dados inerentes sentidos pelos objetos.

Diante de tantas proposições inovadoras, torna-se compreensível o surgimento de manuais destinados a auxiliar na nova utilização dos novos materiais na prática pedagógica. Destacamos neste trabalho o artigo Metodologia de Aritmética, publicado na Revista de Educação, no ano de 1937. Ao analisarmos os planos de aulas trazidos, identificamos uma preocupação em realizar os planejamentos de acordo com as orientações do Departamento de Educação.

A Aritmética Progressiva de Antônio Trajano, ancorada nos postulados do modo de ensinar trazido por norte-americanos - o método intuitivo foi obra localizada na documentação e prescrições. Em nossos estudos encontramos a indicação desta obra registrado no catálogo de Livros destinados aos professores do Grupo Escolar e Curso Complementar Jerônimo Coelho. Trajano buscava contrapor o modo como os autores dos livros didáticos daquela época compunham suas obras, isto é, assinalava que os autores não ofereciam atrativos metodológicos para que os alunos pudessem sentir prazer em manejar com as operações matemáticas. Emblematicamente, destacamos que ao analisarmos as atas pedagógicas e alguns planos de aulas, não encontramos em nenhum momento a indicação da utilização desses compêndios didáticos no planejamento dos professores, como também, para o uso na sala de aula pelos alunos complementaristas.

Os pressupostos escolanovistas emergiram na década de 20 no governo catarinense, que buscou seguir as propostas de inovações educacionais em âmbito nacional. Foram tratados principalmente por Lourenço Filho, destacadas na sua obra, intitulada Introdução ao Estudo da Escola Nova, publicada em 1929, que apresenta análises sobre este novo modelo de educação.

Cabe ressaltar que desse período de transformações no cenário educacional catarinense, temos documentos oficiais que deixaram vestígios do movimento escolanovista em defesa de um ensino renovado e do progresso. Conforme citado no Decreto n. 713 de 1935, por meio da Reforma Trindade e as Semanas Pedagógicas, ao considerar a necessidade da adoção de novas normas destinados à formação de professores, bem como, a aplicação dos novos métodos de ensino.

Ao destacar a análise das Atas, temos numa reunião pedagógica de professores no ano de 1942 a leitura de um trecho da *Pedagogia Científica de Aguayo*, autor que escreveu diversos textos voltados para a renovação educacional nas escolas primárias e destinados à formação de professores. De certa forma, podemos inferir que estes movimentos estavam acontecendo nas escolas, no que diz respeito aos momentos de estudos, porém, não nos revelam a influência direta na prática em sala de aula do professorado.

Ao examinar as atas pedagógicas do período de 1942 a 1947, podemos evidenciar o conflito das indicações metodológicas difundidas pelo governo catarinense com as discussões e práticas metodológicas ocorridas nos estabelecimentos de ensino. Afinal, nos textos de autoria do governo são encontrados discursos que evidenciam um progresso pedagógico de renovação educacional e o êxito das orientações para a sua execução. Em paradoxo, nós temos nas escolas, discussões e práticas oriundas ora do ensino tradicional, intuitivo e/ou ativo, com prevalência da prática do ensino intuitivo.

Sobre o ensino de Aritmética, apesar da apropriação de algumas leituras e manuais com concepções provenientes da Escola Nova, principalmente nos discursos advindos da 1ª Conferência do Ensino Primário em 1927 e a vontade dos governantes por uma educação alicerçada numa pedagogia inovadora, o ensino continuou sob o manto da condução norteado pelo método intuitivo. Ao cotejarmos as atas e os planos de aulas, identificamos nos seus registros as indicações do método pelos professores, e, relação direta com o artigo Metodologia Científica da Revista de Educação que sinalizava o uso do método intuitivo e os métodos de aplicação e ensino do conteúdo.

Não podemos deixar de evidenciar a ausência de registros nas atas a respeito das instruções dadas aos professores nas reuniões pedagógicas que lecionavam no curso complementar referente ao ensino de aritmética. Ao retomarmos o objetivo da implantação deste curso, notamos que o mesmo difere do ensino primário, tendo como finalidade formar professores para atuarem no curso primário nas escolas catarinenses. Porém, as dicas, orientações, instruções presentes nos registros eram dadas de forma geral a todos, sem diferenciação dos métodos de ensino no trabalho com os alunos complementaristas.

Por fim, cabe salientar que não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de estudos sobre o ensino de aritmética na formação do professor complementarista. Temos que as escolhas de referenciais teóricos-metodológicos e fontes inventariadas no estabelecimento de ensino do Grupo Escolar Jerônimo Coelho oportunizaram a produção de

uma história da educação matemática no Curso Complementar em Laguna – SC. Assim, podemos identificar como possibilidades de pesquisas pelo menos mais duas questões que nos parecem pertinentes: a primeira sobre as orientações dadas para o ensino de desenho na formação do professor no Curso Complementar, registros estes presentes nas atas pedagógicas e planos de aulas; a segunda seria sobre as orientações do ensino de aritmética no Curso Normal Regional, implantado em 1947 no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, visando a formação do professor primário catarinense. A partir do ano de 1947, a legislação nos indica uma nova configuração para cursos de formação de professores para atuarem no ensino primário.

Outros referenciais e documentos podem ser utilizados a fim de contribuir com a escrita da história da educação matemática, como os livros de matrículas do curso complementar, o livro de notas e desempenho dos alunos que podem, por exemplo, levantar elementos para a problematização dos processos de avaliação de aritmética no curso. Os próprios comunicados, estudados nas reuniões pedagógicas e desenvolvidos pelos professores que lecionavam nos cursos podem ser tratados e problematizados. Na esteira dos estudos futuros e desdobramentos, os cadernos de alunos que cursaram o curso complementar podem contribuir e aprofundar as análises quanto ao ensino de aritmética nas escolas complementares de Santa Catarina.

Como diz Marcel Proust ... *A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, J. P. **Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: marcas e movimentos da matemática moderna.**

Florianópolis, SC, 2011. 312f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Uma vez normalista, sempre**

normalista: A presença do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de coisas na construção de um Habitua pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911 – 1945). 2005. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Paraná. Paraná.

BAEZA, Teresa Marcela Meza. **Manual de trabalho em arquivos escolares.** Secretaria da Educação; São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos.** Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias:**

Histórias da Primeira Instituição Pública para a Formação de Professores na cidade de Caxias do Sul (1930 – 1961). 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História:** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. Tradução de: André Telles.

BOMBASSARO, Ticiane. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação: por uma Escola Nova barriga-verde. **Revista Brasileira de História da Educação.** v. 7, n. 3, p. 137-173, 2007.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais:** A arquitetura do poder sob a celebração da didática. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 10, p. 193-220, jul. – dez. 2005.

CARDOSO, Jorge Alexander Nogared. **A formação do normalista catarinense**. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Org.). *Formação de Professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2001. p.135-164. (Série Pesquisas, 1).

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lurdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 345 p. (5ª Reimpressão).

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre. Vol. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Janine Marques da. **Análise de Artigo da Revista de Educação de Santa Catarina, 1937: Uma contribuição para a história da metodologia de ensino de aritmética**. 2015. 48. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136406>>. Acesso em: 20 set. 2016.

COSTA, D.A.; VALENTE, W.R. **História da Educação Matemática e o uso de um Repositório de conteúdo digital**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 (Série história da matemática para o ensino; v.4).

COSTA, David Antonio da. O Cenário Da Instrução Pública de Santa Catarina no Início do Século XX e o Ensino de Aritmética: o Repositório Institucional de Fontes. **Caminhos da Educação Matemática**, Sergipe, v. 1, n. 1, 2014.

COSTA, D. A. da; ARRUDA, Joseane Pinto de. Repositório Institucional de fontes para a História da Educação Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais...** I Encontro Nacional de História da Educação Matemática, Vitória da Conquista: UESB, v.1. 2012.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do Ensino: Estratégia para a Nacionalidade e sua contextualização em Joinville.** 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

DAROS, Maria das Dores; Leziany Silveira Daniel e Ana Claudia da Silva. Identidade social do professor. **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 2005. 133P. (Série Pesquisa:4).

D'ESQUIVEL, Márcio Oliveira (coord.). As “Lições de Coisas” e os Saberes Elementares Matemáticos no Curso Primário. In: PINTO, N. B; VALENTE, W. R, (organizadores). **Saberes matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890-1970.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

ESPERANÇA, Antonio Cesar dos Santos. **O Ensino de Matemática no Instituto Júlio de Castilhos: Um Estudo Sobre as Provas do Curso Complementar.** 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rio Grande do Sul, 2011.

FAVARIN, Thaís Cardozo. **Aos Professores essas Páginas: práticas e representações na Revista de Educação (Santa Catarina 1936 – 1937).** 2013. 90 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991

FREIRE, Ana Paula da Silva. **O Embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas na Escola Primária de Santa Catarina (1911-1945).** 2013. 227 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Sobre o ensino da Aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a História da Educação Matemática. In CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2011, Portugal. **Actas ...** Portugal: José Manuel Matos e Manuel Saraiva, Editores © UIED, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento 1ª edição: outubro de 2011. P. 272 – 280. Para

GONÇALVES, Isabel Cristina; GAERTNER, Rosinéte. Formação de professores em Santa Catarina. **Blumenau em Cadernos**. Tomo XLVIII – N. 05/06 – Maio/Junho – 2007.

GONÇALVEZ, N. G. **A Escola e o Arquivo Escolar**: discutindo possibilidades de interlocução entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFP el. Pelotas, v. 31, p.71-84, jul. /dez., 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 79. 25

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**: Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais Pedagógicos e as orientações para o ensino de Matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2013.

MORAIS, Marcelo Bezerra; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Mapear a Formação de Professores de Matemática no Brasil: uma proposta, alguns exercícios (2014). In: **Anais... II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, Bauru, São Paulo: Faculdade de Ciências, 2. 2014.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 253-280.

OLIVEIRA, Marcus Aldenisson. **Antônio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de Arithmetica (1879-1954)**. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Aracaju, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de (coord.). A Matemática na Formação de Normalistas. In: PINTO, N. B; VALENTE, W. R, (organizadores). **Saberes matemáticos em circulação no Brasil**: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890-1970. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **De Didata de Méritos reconhecidos a Representative – Man Da Escola Tradicional**: As Interlocações do Educador Paulista João Toledo. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 167-182, maio/ago., 2012.

RABELO, Giani; DENSKI, Maria Dolores e CÂMARA, Mauricio Ruiz. Cultura Material Escolar: Preservação do Direito à Memória História como parte da Cidadania Cultural. **Patrimônio e Memória**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.6, n.1, p. 209-232, jun. 2010

SANTOS, Valdecí Josefa de. **Uma Investigação Acerca dos Saberes Matemáticos na Formação de Normalistas em Sergipe (1890-1930)**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sergipe, 2015.

SANTOS, P. S. **A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

SCHARDONG, Rosmeri. **A Instrução Pública Secundária em Desterro – o Atheneu Provincial (1874-1883)**. 1997. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 1997.

SILVA, Viviane Batista da Silva. 2005. **Saberes em Viagem nos Manuais Pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (tese de doutorado).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)**. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SILVEIRA, Rosângela Kirst da. **Reforma Orestes Guimarães para a Matemática da Escola Normal Catharinense**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2103.

SOUZA, R. A. O ensino de história na perspectiva intelectual de Alfredo Miguel Aguayo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 118-131, set/2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art09_43.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

SOUZA, Thuysa Schlichting de Souza. **Entre o Ensino Ativo e a Escola ativa: Os métodos de ensino de Aritmética nos grupos Escolares Catarinenses (1910-1946)**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUZA, R. F. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: ALMEIDA, Jane Soares de;

SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b, p. 33-84.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A Escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Professor Areão**: Experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950) / Gladys Mary Ghizoni Teive (Org.) – Florianópolis: Insular, 2014.

_____. **Uma vez normalista sempre normalista**: cultura e produção de um habitus pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. **Escola Complementar de Campinas 1903 – 1911**: Espaço Cultura e Saberes Escolares. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, 2005.

TOLEDO, Maria Rita de A. **Coleção Atualidades pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931 – 1982). 2001. Tese (Doutorado). PUCSP EHPS. São Paulo, 2001.

TRAJANO, Antônio. **Aritmética Progressiva** (Curso Superior). 78. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1948.

VAGAS Pedagógicas. In: GHEMAT. **Glossário**. São Paulo: [s.n.], 2016. P.18-19. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>>. Acesso em: 21 set. 2016.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. (et. Al.). **O**

legado educacional do século XIX. 3. Ed. Campinas: Autores associados, 2014 – (Coleção educação contemporânea).

VALENTE, W. R. Como ensinar matemática no curso primário? Uma questão de conteúdos e método, 1890-1930. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 17, p. 192-207, 2015.

_____. Lourenço Filho e o Moderno Ensino de Aritmética: produção e circulação de um modelo pedagógico. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. n18, n. 44, p. 71-77, maio 2014a.

_____. A era dos tests e a pedagogia científica: um tema para pesquisas na Educação Matemática. **Acta Scientiae**, Canos, v. 16, n. 1, p. 11-26, jan./abr. 2014b.

_____. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35^a, p. 123-136, abril de 2010.

_____. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT** – Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, UFSC, v.2, n.1, p.28-49, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância do Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VILLELA, Lucia Maria Aversa (coord.). Os Experts dos Primeiros Anos Escolares: a construção de um corpo de especialistas no ensino de Matemática. In: PINTO, N. B; VALENTE, W. R, (organizadores). **Saberes matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890-1970**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

WERNECK DE PAULA, Maria Fernandes Batista Faraco. **Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)**. 2015. 447 f. dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Decreto-lei Federal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.**

Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Ministério da Educação e Saúde Aperfeiçoamento de professores. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Março, 1946, p. 25-39.

SANTA CATARINA. Metodologia da Aritmética. **Revista de Educação**. Imprensa Oficial, n. 7, jan-fev. 1937. Bimestral. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128241>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SANTA CATARINA. **Lei nº 846, 11 out. 1910**. Florianópolis, 1910. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101114>>. Acesso em 03 de abril de 2015.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº 585, de 19 de abril de 1911.**

Dispõe sobre a reorganização da Instrução Pública. [*Coleção de Decretos-Leis de 1911*]. Florianópolis, 1911.

_____. **Decreto-lei nº 587, 22 de abril de 1911.**

Dispõe sobre a aprovação e mandado de observância nos grupos escolares do programa de ensino. Florianópolis, 1911. Acervo: APESC.

_____. **Decreto-lei nº 604, 11 de julho de 1911.**

Dispõe sobre a criação no Estado *ad referendum* do Congresso Representativo; Escolas Complementares sob o regime regulamentado. Florianópolis, 1911. Acervo: APESC.

_____. **Decreto-lei nº 1.204, 19 de fevereiro de 1919.**

Dispõe sobre a aprovação do regulamento e do programa de ensino das Escolas Complementares. Florianópolis, 1919. Acervo: APESC.

_____. **Decreto-Lei nº 1.448, 29 de agosto de 1923.**

Dispõe sobre a autorização da reorganização do serviço da Instrução Pública. Florianópolis, 1923. Acervo: APESC.

_____. **Decreto-Lei nº 244, de 9 de dezembro de 1938.** Transformar a Escolas Normais Primárias em Cursos

Complementares. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, ano 5, n. 1368, 9 dez. 1938.

_____. **Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939.** Reorganiza o Instituto de Educação. [*Coleção de Decretos-Leis de 1939*]. Florianópolis, 1939.

_____. **Decreto n. 713, 03 jan. 1935.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133656>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Decreto n. 715, 03 mar. 1939.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133728>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Decreto n. 2991, 28 abr. 1944.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: APESC. Florianópolis, 1944. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 54, de 21 de julho de 1941. Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134068>. Acesso em 22 set. 2016.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 37, de 28 de maio de 1941. Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935. Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942b.

GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO. **Livro Termo de Compromisso** - de 1912 a 1951. Laguna - SC. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134631>. Acessado em: 20 de set. 2016.

GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO. **Livro de atas das reuniões pedagógicas** - de 1942 a 1947. Laguna - SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134147>>. Acessado em: 20 de set. 2016.

GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO. **Plano de Aula sobre Aritmética**, 1943. Acervo: APESC.

GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO. **Plano de Aula sobre Aritmética**, 1946. Acervo: APESC.

GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO. **Catálogo de Obras da Biblioteca Jerônimo Coelho** – s.d. Laguna - SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133284>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ANEXO A - Transcrição das Atas Pedagógicas do ano de 1942

Ata da reunião pedagógica presidida pelo Inspetor Sr. Adriano Mosimann

Às 8 horas do dia 25 de abril de 1942, em uma das salas do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, presentes o Inspetor Sr. Adriano Mosimann e os diretores Srs Arno Hüble e Ruben Ulysséa bem como os srs professores dos Grupos Escolares Jerônimo Coelho e Prof.^a Ana Gondin, da cidade de Laguna, realizou-se uma reunião pedagógica sobre a presidência do primeiro, tendo sido ventilados os seguintes assuntos:

- a) Comentário dos termos de visita deixados nos dois mencionados Grupos Escolares;
- b) letra dos alunos e como conduzir as aulas de trabalho gráficos;
- c) os trabalhos manuais, sua importância e finalidade;
- d) horários, métodos e processos do ensino; e
- e) o programa de Educação cívica do quarto ano.

Nada mais havendo, o Snr. Inspetor agradeceu aos presentes o esforço e a boa vontade com que vêm cumprindo os seus deveres, encerrando, a seguir, a sessão; em virtude do que, lavrou-se esta ata, que vai assinada por todos.

Laguna, 25 de abril de 1942.

Ata da 14ª reunião pedagógica realizada o dia 12 de setembro de 1942, no Grupo Escolar Jerônimo Coelho

Às onze horas do dia 12 de setembro de 1942, no gabinete do snr diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho e sob a sua presidência, reuniram-se as professoras do estabelecimento, para a 14ª reunião pedagógica.

Foram tratados os assuntos seguintes:

- 1) Crítica do plano de aula nº 9 da reunião anterior, apresentado pela prof. Esmeralda P. T. Ferreira do 2º ano X, versando sobre aritmética: Metro, múltiplos e submúltiplos. Deixou o corpo docente de apresentar crítica no referido plano por acha-lo bem explanado e ao alcance de todos os alunos.
- 2) Leitura do Comunicado nº 9, pela professora Maria José L. Lemos, professor do 2º ano V, como seguinte título: “O ambiente social da escola”.

A docência reconheceu a justeza dos conceitos emitidos, referentes à exposição do comunicado.

- 3) Apresentação do plano de aula pela professora Iolanda Selva, sobre linguagem oral.

Nada mais havendo a tratar, foi dado a reunião como terminada, pelo Snr.

Diretor, sendo lavrado por mim a presente data.

Laguna, 12 de setembro de 1942.

Ata da 15ª da reunião pedagógica realizada no dia 26 de setembro de 1942 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia vinte e seis de setembro de mil novecentos e quarenta e dois, presidida pelo diretor Snr. Arno Hüble em seu gabinete no estabelecimento e com a comparência de todo o corpo docente, teve lugar uma reunião.

De início, foram lidas e convenientemente interpretadas as circulares expedidas pelo Departamento de Educação chegadas na última quinzena. Após, fez o diretor entrega a cada professora de um exemplar de Plano de Trabalho para 1943, recomendando que o conservassem nas respectivas classes.

A seguir, houve a crítica do plano de aula sobre linguagem oral, apresentado na reunião interior pela regente do 1º ano V. Pela farta elucidação e simplicidade bem acessível aos principiantes, o plano em apreço, agradou bastante, nada se lhe tendo a acrescer.

A professora substituta Normândia Osvalda Tasso leu um trecho da “Pedagogia Científica de Aguayo” intitulado: A aprendizagem e o ensino. Claramente comprovado ficou que “a melhor e mais eficaz aprendizagem é quase sempre a que surge espontaneamente dos propósitos, motivos e atividades do aluno; é o mestre que deve provoca-la, estimulá-la e favorece-la”.

De autoria da docente Otilia U. Ungaretti, um plano de aula foi apresentado.

Finda a reunião, designada previamente, lavrei esta ata que vai assinada por todos os assistentes.

Laguna, 26 de setembro de 1942.

Ata da 16ª da reunião pedagógica realizada no dia dez de outubro de 1942 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia dez de outubro de mil novecentos e quarenta e dois, no gabinete do Snr. Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, sob a presidência, reuniram-se as professoras do estabelecimento, para a 16ª reunião pedagógica. Foram ventilados os seguintes assuntos:

1) Crítica do plano de aula nº 11, da reunião anterior apresentado pela professora Othilia Ulysséa Ungaretti do 1º ano X, versando sobre linguagem oral: o automóvel. Pelo modo como foi apresentado, esse plano

despertará muito interesse na classe havendo até motivo para um dia de trabalho, em aula globalizada. Mereceu, por isso, aprovação unânime de todo corpo docente. 2) Leitura de um trecho da Didática de João Toledo, cap. XII pag. 345 – Pela professora substituta Nida Bessa – com o seguinte título. O governo da classe. Ficou comprovado por esta leitura, que as bases da moderna orientação no governo da classe estão assentadas na atividade do educando, nas noções suscitadas pelo trato social e no exame inteligente dos problemas de estudo, ingerindo para comparar o seu encaminhamento algumas normas que foram aceitas pelo corpo docente que não deixará de pôr em prática. 3) estando o programa em fase de recapitulação, o Snr. Diretor resolveu não designar mais professoras para apresentarem planos ou comunicados. Ficou, porém, acertada uma reunião para tratar de assuntos relativos aos exames. Nada mais havendo a tratar, foi pelo Snr. Diretor, dada a reunião como terminada, sendo por mim lavrada esta ata que vai assinada por todos os presentes.

Laguna, 10 de outubro de 1942.

Ata da 17ª da reunião pedagógica realizada no dia 31 de outubro de 1942 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia supra, sob a presidência do diretor, Sr. Arno Valdemar Johannes Hüble, esteve reunida a docência do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, desta cidade. Nesta reunião foram ventilados somente assuntos de ordem administrativas, a saber.

- a) Leitura e comentário das últimas circulares;
- b) orientação sobre as questões de exames de exames e a maneira como a realização dos mesmos;
- c) festa do encerramento – distribuição de professoras para a sua organização;
- d) exposição escolar;
- e) instruções sobre a reforma monetária – o cruzeiro.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e dignada pelo Sr. Diretor, lavrei a presente ata, que vai assinada pelo corpo docente.

Laguna, 31 de outubro de 1942.

ANEXO B – Transcrição das Atas Pedagógicas do ano de 1943

Ata da 1ª reunião pedagógica realizada no dia 01 de fevereiro de 1943 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do primeiro dia de fevereiro de mil novecentos e quarenta e três, no gabinete da direção no educandário, assistida por toda a docência teve lugar uma reunião.

Presidiu-a o diretor Snr. Arno Hüble que de início seus auxiliares a um esforço cada vez maior em prol da causa de ensino.

Em seguida, falou o diretor sobre as circulares expedidas pelo Departamento de Educação nos dois últimos meses. Para melhor compreensão e fiel interpretação foi feita em voz alta a leitura das referidas circulares. Sérias considerações, mereceu a circular 127 sobre a divisão do programa, isto é, de seu desenvolvimento. É necessária uma segura distribuição dos pontos evitando que os primeiros sejam explicados minuciosamente e, os últimos, só depressa repassados.

Outra circular a de nº 126, despertou também real interesse. Sugere ela a aquisição de obras para a biblioteca da docência, mediante desconto mensal de alguns cruzeiros nos vencimentos dos professores. Mais fácil, assim, tornar-se-á a elaboração planos de aula e comunicados.

Insistiu também o Snr. Diretor sobre a cooperação social dos professores no recreio para que, entre muitos outros objetivos sejam afastadas brincadeiras de funestos resultados.

A regência das diversas classes ficou assim distribuídas:

4º ano X – Hilda Castro

4º ano Z – Marciana B. Rosa

3º ano X – Turquesa T. Tasso

3º ano Z – Valda Limas

2º ano V – Judite Peressoni

2º ano X – Maria Serafina Oliveira

2º ano Z – Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira

1º ano T (forte) – Maria José Lebarbenchon Lemos

1º ano U (médio) – Eugênia Oliveira

1º ano V (fraco) – Adélia Pacheco dos Reis

1º ano X (fraco) – Denise Carneiro

1º ano Z (fraco) – Otília Ulyssea Ungaretti

Esgotados os assuntos que motivaram a reunião deu-a o Diretor por finda, lavrando-se esta ata.

Laguna, 1 de fevereiro de 1943.

**Ata da 6ª da reunião pedagógica realizada no dia 08 de maio de 1943
no Grupo Escolar Jerônimo**

Às 11 horas do dia oito de maio de mil novecentos e quarenta e três, no gabinete do Diretor Snr. Arno W. J. Hüble, reuniu-se o corpo docente do estabelecimento.

Foram tratados os assuntos seguintes:

1) Crítica do plano de aula nº 3 pela professora do 2º ano V, Judite Peressoni, versando sobre linguagem oral: “As abelhas”.

Pelo modo como foi apresentado este plano, mereceu de todo o corpo docente, aprovação unânime.

2) Apresentação do plano de aula sobre as operações fundamentais, pela professora Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira.

3) Leitura e crítica do comunicado nº 4, elaborado pela professora Maria José L. Lemos, sobre: A liberdade de expressão. O corpo docente reconhecendo a justeza dos conceitos emitidos à disposição de comunicado, deixa de apresentar crítica.

Para a próxima reunião foram designadas as professoras Eugênia Oliveira e Ana Maria Pimentel, para apresentarem seus trabalhos.

Esgotados os assuntos que motivaram a reunião, deu-a o Snr. Diretor por finda, lavrando-se esta ata.

Laguna, 8 de maio de 1943.

**Ata da 8ª da reunião pedagógica realizada no dia 15 de junho de 1943
no Grupo Escolar Jerônimo**

Aos 15 dias do mês de junho do ano de mil novecentos e quarenta e três, sob a presidência do Snr. Diretor Professor Arno Waldemar Johannes Hüble, reuniu-se o corpo docente deste estabelecimento, para uma reunião de caráter administrativo.

Eu, Carmen Freitas Castro, fui designada pelo Sr. Diretor para secretariar a sessão.

De início foi nos lida a circular nº 56, em que é comunicado o parecer do Sr. Inspetor Adriano Mosimann que recomenda sejam feitas observações pessoais nos envelopes dos boletins de cada aluno, foi lembrado também a circular nº 44, que se refere a ortografia oficial e as respectivas declarações de família para o Montepio do Estado, que devem ser feitas até o dia 30 do corrente mês.

A seguir, foi feito um balanço geral das instituições e as professoras encarregadas declaram ter os seus balancetes, apontamentos, livros de registros, etc., em ordem, de acordo com os respectivos estatutos. Foi observado que todas as instituições estão em franco desenvolvimento. Os programas também, até a presente data, estão sendo ministrados de acordo com a distribuição feita do início do ano letivo, a exceção do programa de

ciências em ambos os 4º anos.

Em seguida, o Sr. Diretor recomendou esforço para melhorar a disciplina escolar no 2º semestre, sendo lembrado que o som de tambores, seria um fator de importância para melhorar a marcha à entrada e saída das classes. No momento, porém, faltando os tambores necessários, a entrada será feita ao som do piano.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrei a ata que vai assinada por mim, secretária e demais presentes.

Laguna, 15 de junho de 1943.

Ata da 13ª da reunião pedagógica realizada no dia 11 de setembro de 1943 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia onze de setembro de mil novecentos e quarenta e três, o Sr. Diretor Arno Waldemar Johannes Hüble e todas as educadoras deste estabelecimento estiveram reunidos no gabinete, onde, sob a presidência do Sr. Diretor, se realizou a décima terceira reunião pedagógica deste ano.

Foram assuntos da reunião:

- 1) Crítica ao plano de aula da professora Turqueza Teixeira Tasso, do 3º ano X, sobre “Limites e Superfície do Brasil”. Mereceu aprovação unânime.
- 2) Apresentação do plano de aula da colega Judite Peressoni do 2º ano V sobre: “Metro e submúltiplos”.
- 3) Leitura e crítica do comunicado nº 9, elaborado, pela docente Maria Serafina de Oliveira, do 2º ano X, tendo como título “A Geografia como auxiliar do ensino da história”. Foi esse trabalho bem explanado merecendo aprovação geral.
- 4) para a seguinte reunião foi designada para apresentar o plano de aula a professora Maria José Lebarbenchon Lemos e o comunicado será apresentado pela professora Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira.

Nada mais havendo a tratar, designada pelo Sr. Diretor, lavrei a presente ata.

Laguna, 11 de setembro de 1943.

Ata da 14ª da reunião pedagógica realizada no dia 25 de setembro de 1943 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia vinte e cinco de mil novecentos e quarenta e três, o Sr. Diretor Arno Waldemar Johannes Hüble e todas as educadoras deste estabelecimento estiveram reunidos no gabinete, onde sob a presidência do Sr. Diretor, se realizou a décima quarta pedagógica deste ano. Foram

tratados os seguintes assuntos:

- 1) Crítica ao plano de aula da professora Judite Peressoni, do 2º ano V, sobre “Metro, múltiplos e submúltiplos”, merecendo aprovação unânime.
- 2) Apresentação do plano de aula da colega Maria José Lebarbechon Lemos, do 1º ano X, tendo como título: A orientação e os pontos cardeais;
- 3) Leitura e crítica do comunicado nº 10, elaborado pela professora Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira, sobre “Instituição Moral e Cívica”. Pelo modo como foi explanado, mereceu esse trabalho geral aprovação;
- 4) para a seguinte reunião foram designadas as professoras Eugênia Oliveira e Ana Maria Pimentel, para apresentarem, respectivamente, o plano de aula e comunicado. Nada mais havendo a tratar, designada pelo Sr. Diretor, lavrei a presente ata.

Laguna, 25 de setembro de 1943.

ANEXO C – Transcrição das Atas Pedagógicas do ano de 1944

Ata da 4ª da reunião pedagógica realizada no dia 15 de abril de 1944 no Grupo Escolar Jerônimo

Às dez e trinta horas do dia quinze de abril de mil novecentos e quarenta e quatro, o Sr. Diretor Arno Waldemar Johannes Hüble e todas as professoras deste estabelecimento estiveram reunidos no gabinete, onde sob a presidência do Snr. Diretor foram tratados vários assuntos abaixo especificados:

- 1 – Organização dos programas e distribuição às professoras para as festas em homenagem ao Presidente Vargas e ao descobrimento do Brasil;
- 2 – Leitura e comentários sobre circulares recebidas, organização dos planos de trabalhos para as reuniões pedagógicas de acordo com a portaria nº 48 de 23 de março do corrente ano;
- 3 - Designação para secretariar as reuniões pedagógicas, no corrente ano, da professora Denise Carneiro Teixeira;
- 4 – Designação das professoras Maria Serafina Oliveira e Otilia U. Ungaretti para apresentarem seus trabalhos na próxima reunião;

Terminados os assuntos que motivaram esta reunião, foi pelo Sr. Diretor dada por terminada, lavro a presente ata que vai assinada por mim, a secretária, e demais presentes.

Laguna, 15 de abril de 1944

Ata da 5ª da reunião pedagógica realizada no dia 13 de maio de 1944 no Grupo Escolar Jerônimo

Às dez e trinta horas do dia treze de maio de mil novecentos e quarenta e quatro, no gabinete do Snr. Diretor, presente este, bem como as professoras deste estabelecimento, realizou-se a 5ª reunião pedagógica, tendo sido ventilados os seguintes assuntos:

1 – Leitura do plano de aula nº 3 apresentado pela professora do 3º ano Z – Maria Serafina de Oliveira que versou sobre ciências “Divisão dos animais”.

2 – Leitura do comunicado nº 3 apresentado pela professora do 2º ano V Otilia Ulysséa Ungaretti, “A educação moral e religiosa nas escolas ambos os trabalhos foram bem elaborados, merecendo de todo corpo docente geral aprovação.

3 – O Snr. Diretor explicou às professoras os processos práticos e rápidos para multiplicação e divisão. São os seguintes:

- a – multiplicação de dois n.º s por 11, quando sua soma for inferior a 10.
- b - multiplicação de dois n.º s por 11, quando sua soma for superior a 10.
- c – multiplicação de mais de dois n.º s por 11.

d – quadrado de um número de algarismos terminados por 5.
 e – multiplicação de dois n.º s de dois algarismos quando a soma das unidades é igual a 10 e as dezenas são iguais.

f – multiplicação de dois números terminados em zero.

g – divisão por 5.

4 – Foram designadas para apresentarem seus trabalhos as professoras Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira e Carmen Freitas Castro, na próxima reunião.

Nada mais havendo a tratar, foi dada a reunião como terminada, pelo Snr. Diretor, sendo lavrada por mim, a presente ata e assinada pelos presentes.

Laguna, 13 de maio de 1944.

Ata da 7ª da reunião pedagógica realizada no dia 15 de julho de 1944 no Grupo Escolar Jerônimo

Realizou-se no dia quinze de julho de mil novecentos e quarenta e quatro presentes as Sras. Professoras, a 7ª reunião pedagógica, sob a presidência do Snr. Diretor. Assuntos tratados:

1º Leitura do comunicado nº 5 pela professora do 1º ano V. Maria José Lebarbenchon Lemos, intitulado: A gramática na escola primária.

2º pela professora do 1º ano U, Eugênia de Oliveira foi lido o plano de aula nº 5, intitulado: A Bandeira Nacional.

Ambos os trabalhos apresentados forma, pelos presentes, aprovados.

Em seguida o Snr. Diretor pediu às professoras, principalmente do Curso Complementar, 4ºs e 3ºs anos, a maior cooperação possível na aquisição de artigos para o jornal “O Estudante”.

Ainda mais: sendo o grupo recentemente pintado, tivessem os professores além do zelo que têm, mais cuidado, não deixando que alunos risquem o material escolar, e que os mesmos não usem giletes para apontar os lápis, etc.

Que na hora do recreio: a vigilância fosse maior ainda, não permitindo gritos nem correrias.

Sobre as faltas dos funcionários mais uma vez lembrou o Sr. Diretor, da presença do atestado médico, sendo que a falta deste prejudicaria o funcionário na contagem dos pontos e também na perda de vencimentos. Para a próxima reunião apresentarão seus trabalhos as professoras Hilda Castro e Eda Peressoni.

Findos os assuntos que deram motivo a esta reunião deram-na o Sr. Diretor como terminada, lavrando eu, secretária, a presente ata que vai assinada pelos presentes.

Laguna, 15 de julho de 1944.

**Ata da 8ª da reunião pedagógica realizada no dia 12 de agosto de 1944
no Grupo Escolar Jerônimo**

Foi realizada no dia doze de agosto de mil novecentos e quarenta e quatro, a 8ª reunião pedagógica, presentes o Sr. Diretor e professoras deste estabelecimento.

Assuntos tratados:

1º Leitura do comunicado nº 6, pela professora do 4º ano fem. Hilda Castro, com o título: O uso do material para a memorização fácil e econômica. Bom trabalho que obteve o apoio de todos.

2º Pela prof.ª do 1º ano z – Eda Peressoni, foi lido o plano de aula nº 6, com o título: “A Divisão”. Este trabalho foi muito bem elaborado tendo a professora associado a aula de aritmética, uma de noções comuns.

3º O Snr. Diretor explicou às sras. Professoras como é organizada a folha de estatística, fórmula nº 1, determinando que cada semana, uma professora se encarregará da confecção da dita fórmula. Para a próxima reunião foram designadas as professoras Judite Peressoni e Walda Simas para apresentarem seus trabalhos.

Nada mais havendo a tratar, foi dada a reunião como terminada pelo Sr. Diretor, sendo lavrada a presente ata e assinada pelos presentes.

Laguna, 12 de agosto de 1944.

ANEXO D – Transcrição das Atas Pedagógicas do ano de 1945

Ata da 1ª da reunião pedagógica realizada no dia 17 de fevereiro de 1945 no Grupo Escolar Jerônimo
<p>Às 10:30 horas do dia dezessete de fevereiro de mil novecentos e quarenta e cinco, numa das salas do GE Jerônimo Coelho, sob a presidência do diretor do estabelecimento e com o comparecimento de todo o corpo docente, realizou-se a primeira reunião pedagógica do corrente ano.</p> <p>Assuntos ventilados em resumo:</p> <p>a – Leitura de Circulares, sendo a mais comentada a que se refere ao material escolar vinda do Departamento e que será distribuído às professoras.</p> <p>b – Sugestões apresentadas pelas professoras e que serão expostas pelo sr. Diretor na próxima reunião em Florianópolis.</p> <p>c – O esforço que deve ser empregado pelas professora em referência ao canto dos 4ºs e 3ºs anos e outra dos 2ºs e 1º anos.</p> <p>d – Severa fiscalização nos recreios e cooperação das professoras em geral.</p> <p>e – Os alunos da cooperativa só poderão comprar antes da entrada das aulas.</p> <p>f – Os livros da biblioteca serão entregues em turmas, durante o recreio e que os alunos irão acompanhados da professora encarregada.</p> <p>g – Uso diário dos uniformes para os alunos e grande esforço para boa frequência, evitar faltas e entradas tardes.</p> <p>h – Divisão do programa, para que o mesmo seja esgotado até meados de outubro, para ser feito recapitulação para os exames finais.</p> <p>i – O meio melhor de achar a frequência e percentagem de frequência, para evitar diferença na estatística.</p> <p>j – Escala das professoras na apresentação dos planos e comunicados para as próximas reuniões.</p> <p>Nada mais havendo a tratar, foi a reunião dada pelo Snr. Diretor como encerrada, lavrando eu, a presente ata que vai assinada pelos presentes.</p> <p style="text-align: right;">Laguna, 17 de fevereiro de 1945.</p>

Ata da 2ª da reunião pedagógica realizada no dia 17 de março de 1945 no Grupo Escolar Jerônimo
<p>Às 10 horas do dia dezessete de março de mil novecentos e quarenta e cinco, presentes as professoras do estabelecimento e Sr. Diretor, foi realizada a 2ª reunião pedagógica, tem servido de assunto a reunião pedagógica realizada em Florianópolis, no Departamento de Educação, tomando a palavra do Sr. Diretor.</p> <p>Os assuntos mais comentados foram:</p> <p>a – Programa de ensino – devendo ser esgotado de modo proveitoso e para</p>

maior acerto, a divisão do mesmo, mensalmente, a fim de evitar que uma parte seja explicada que mais vaga e outra, apressadamente.

b – Promoção e exame – os exames finais terão as orientações do diretor, devendo além deste, fazer parte da banca examinadora a professora da classe imediatamente superior.

c – diretor de grupo e professoras – O diretor deve, além de ser chefe, ser colega, havendo harmonia com o corpo docente. Este, por sua vez, deverá primar pela boa camaradagem, não só entre colegas, como também com o diretor, havendo tolerância de ambas as partes.

d – Reuniões pedagógicas – estas serão como sempre a apresentação de planos e comunicados, de acordo com a escala indicada pelo diretor.

e – Associações escolares – foram feitas para os alunos e por eles devem ser realizadas. A professora deve só orientá-los.

Outros assuntos menos importantes foram também comentados. Nada mais havendo a tratar, deu o Sr. Diretor a reunião como terminada, lavrando eu a presente ata que vai por todos assinada.

Laguna, 17 de março de 1945.

Ata da 8ª da reunião pedagógica realizada no dia 18 de agosto de 1945 no Grupo Escolar Jerônimo

Aos dezoito dias do mês de agosto de mil novecentos e quarenta e cinco, sob a presidência do Snr. Diretor, reuniu-se o corpo docente deste estabelecimento para a reunião pedagógica.

Assuntos:

a – Leitura da circular nº 21 de 25 de julho de 1945, que trata da guia de assentamento.

b - Pelo Sr. Diretor foi lido o termo de visita do Sr. Inspetor Mosimann, no qual felicita o corpo docente pela maneira que vem cumprindo seus deveres.

c – campanha do Lázarus – Angariação de tostões para o natas das crianças doentes.

d – Pela professora Carmen Freitas Castro foi lido o comunicado que versou sobre: Cooperação entre pais e mestres na vida escolar.

e – Foi, pela professora Turqueza Teixeira Tasso lido o plano de aula: Juro Simples.

f – A professora do 1º ano U Maria José L. Lemos leu seu trabalho sobre noções comuns: A medida do tempo.

Pela ótima e clara explanação dos trabalhos, a docência nada teve a criticar.

As professoras Turqueza Teixeira Tasso, Zila Silva Pacheco e Elza Geraldina da Silva, coube a execução dos trabalhos para a próxima reunião.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, lavrando a presente ata que vai por todos assinada.

Laguna, 18 de agosto de 1945.

Ata da 10ª da reunião pedagógica realizada no dia 20 de outubro de 1945 no Grupo Escolar Jerônimo

Às 10 horas do dia vinte de outubro de mil novecentos e quarenta e cinco, numa das salas do estabelecimento e sob a presidência do diretor Arno W. J. Hüble, esteve reunida a docência do mesmo estabelecimento.

Assuntos:

a – Leitura do plano de aula pela prof.^a do 1º ano V. Hilda de Castro Manesely, sobre: Conhecimento de moedas e troco.

b – Foi lido pela professora do 3º ano Z – Maria Serafina de Oliveira o comunicado sobre: “Crianças preguiçosas”. Ambos os trabalhos, de acordo com o parecer da docência, foram aprovados.

c – Exames finais – Organização de atas e questões de exames, fiscalização e correções de provas, critérios a adotar na atribuição de notas, médias.

d – Exposição escolar – Sua organização, abertura, fiscalização e encerramento.

e – Festa escolar – Professoras encarregadas de sua organização.

Nada mais havendo a tratar, foi esta ata lavrada por mim, e assinada pelos presentes.

Laguna, 20 de outubro de 1945.

ANEXO E – Transcrição das Atas Pedagógicas do ano de 1946

Ata da 2ª da reunião pedagógica realizada no dia 16 de março de 1946 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia dezesseis de março de mil novecentos e quarenta e seis, sob a presidência do diretor Snr. Arno Hüble, reuniram-se as professoras do estabelecimento para a 2ª reunião pedagógica deste ano.

Assuntos:

a – Leitura do plano de aula, pela prof.^a do 1º ano Elza Geraldina da Silva, versando sobre aritmética tendo como assunto a adição e subtração.

b – Foi, pelo prof.^a do 1º ano Eugênia de Oliveira, lido o comunicado: Observações de pouco interesse dos alunos na leitura, apesar do grande esforço das professoras.

c- Em seguida, a prof.^a Maria José L. Lemos leu seu plano de aula sobre leitura: Da sentença e sua análise.

Mereceram os trabalhos apresentados, de todo o corpo docente geral aprovação.

d – Boletins – Estes sendo entregues aos alunos no dia 5 de cada mês e serão remetidos ao gabinete no dia 8.

e – Distribuição dos sábados – No 2º sábado será destinado às reuniões pedagógicas. No 3º sábado reunião das instituições e 4º sábado para as provas mensais.

f – Entrada para as classes e saída dos alunos para o recreio. Vigilância severa para haver maior disciplina.

Foram designadas as professoras Otília Ulysséa Ungaretti, Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira e Anita G. da Silva para, na próxima reunião, apresentarem seus trabalhos. Terminados os assuntos que motivaram a reunião o Sr. Diretor deu-a por terminada, sendo por mim, secretária, lavrada a ata.

Laguna, 16 de março de 1946.

Ata da 6ª da reunião pedagógica realizada no dia 13 de julho de 1946 no Grupo Escolar Jerônimo

Às onze horas do dia supra, na sala “Carlos Gomes” deste estabelecimento, esteve reunido o corpo docente deste educandário, onde se realizou a 6ª reunião pedagógica deste ano, sob a presidência do Snr. Diretor Pedro Piva Júnior.

Foram ventilados os seguintes assuntos:

a – Leitura do comunicado da professora Judite Peressoni do 4º ano masculino, intitulado: “A liberdade da criança”.

b – Leu o seu comunicado a professora do 4º ano feminino Turqueza Teixeira Tasso, versando sobre “Dificuldades evitáveis”.

c – Em prosseguimento à apresentação dos trabalhos a professora Zilá Silva Pacheco do 3º ano Z leu o seu plano de aula sobre: “Noções da fração ordinária”.

d- Em seguida foi lido pela professora Eugênia Oliveira do 1º ano U, o seu plano de aula discorrendo sobre “Linguagem Escrita”.

Todos os trabalhos contêm ensinamentos que se fossem postos em execução, colheríamos ótimos resultados. Mereceram por esse motivo aprovação de toda a docência.

e – O Sr. Diretor comentou diversos tópicos da reunião de diretores e inspetores, recomendando o uso do gráfico de aproveitamento. Esse gráfico será usado desde o 2º ano e organizado pelo próprio aluno. O aluno marcará diariamente em seu caderno a nota alcançada em seus trabalhos escritos e assim poderá saber se fez progressão ou não. Recomendou ainda que todo trabalho escrito do aluno deve ser visto pelo professor e após a devida correção ser dada a nota, para que a criança a passe para seu gráfico de aproveitamento.

f – Lembrou o Snr. Diretor uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem as tabuadas dos 2 e dos 8, dos 4 e dos 6. Colocou no quadro em volta de um círculo, as terminações da tabuada dos 3, escrevendo os algarismos pares com giz de outra cor e apontando essas terminações mostrou que as tabuadas do 4 e 6 formam um pentágono, as de 2 e 8 uma estrela, as do 7 são as mesmas do 3, lidas em sentido contrário.

g – Falando sobre a boa aparência que devem apresentar os cadernos dos alunos o Snr. Diretor citou as observações de um inspetor dizendo que o caderno de um aluno é o espelho desse aluno. Mas os cadernos da classe são o exemplo vivo da ação do professor na classe.

h – Insistiu o Snr. Diretor para que fossem organizados novos quadros de centro de interesse. Esses não só tornam a aula mais interessante como também constituem o meio mais eficaz de fazer com que os alunos gravem melhor as explicações.

i – Finalmente o Snr. Diretor recomendou à docência que daquela data em diante devia ser organizada semanalmente um plano de aula. Nesse plano deve constar toda a matéria que será dada naqueles seis dias. Fez ver as grandes vantagens que oferecem as lições previamente preparadas e em seguida entregou a cada professora um caderno destinado à sua execução. Terminando o Snr. Diretor com muita felicidade, empregou a seguinte frase. “O Plano de aula é o atestado de criar atividades no ensino, de provocar interesse, de despertar iniciativas”.

Nada mais havendo a tratar, o Snr. Diretor deu por encerrada a reunião e designou-me para lavrar esta ata que vai assinada por todos presentes.

Laguna, 13 de julho de 1946.

**Ata da 7ª da reunião pedagógica realizada no dia 10 de agosto de 1946
no Grupo Escolar Jerônimo**

Às onze horas do dia supra, realizou-se na sala Carlos Gomes deste educandário a sétima reunião pedagógica, sob a presidência do Sr. Diretor Pedro Piva Júnior.

Aberta a sessão o Sr. Diretor, designou-me para secretariar os trabalhos.

Os assuntos tratados foram:

a) Foi lido pela professora Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira, o comunicado nº 6, intitulado: “O interesse e o método de aprendizagem”.

b) Leitura do plano de aula nº 7 apresentado pela docente Elza Geraldina da Silva do 1º ano Z, versando sobre: “Noções de Aritmética.

Ambos os trabalhos nada deixaram a desejar, sendo por esse motivo aprovados pelos presentes.

c) O Sr. Diretor ensinou no quadro negro uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem melhor a tabuada de multiplicar por 9. Isso é feito por meio de uma história tornando-se assim de fácil aprendizagem.

d) demonstrou também no quadro que as tabuadas de multiplicar por 2,3,4,5,6,7,8, e 9, podem ser suprimidas 48 repetições inúteis.

e) recomendou o Sr. Diretor que a entrega de boletins deve ser feita em todas as classes no dia 5 do mês.

f) que as professoras já devem ir providenciando para que na exposição do fim do ano, sejam apresentados bons trabalhos, não só manuais como também de desenho e de cartografia.

g) referindo-se à disciplina, recomendou mais uma vez que as professoras devem permanecer entre as crianças também durante o recreio.

Convidou as professoras do Curso Complementar para cooperarem nos recreios dos complementaristas.

Terminando os assuntos o Sr. Diretor encerrou a reunião, sendo lavrada a ata que vai assinada pelos presentes.

Laguna, 10 de agosto de 1946.

**Ata da 8ª da reunião pedagógica realizada no dia 28 de setembro de
1946 no Grupo Escolar Jerônimo**

Às onze horas do dia vinte e oito de setembro de mil novecentos e quarenta e seis, estiveram reunidos na sala Carlos Gomes, professoras e diretor deste educandário, onde, sob a presidência deste último se realizou a oitava reunião pedagógica deste ano.

Leu o plano de aula nº 8 a professora Anita Geraldina da Silva, do 2º ano V. Seu trabalho intitulado: “Pontos Cardiais” foi original e muito bem desenvolvido, merecendo aprovação unânime.

Em seguida o Snr. Diretor fez uso da palavra e assim se expressou:

a – Para que a disciplina seja boa, cumpre seja observado o seguinte: leitura do plano de trabalho 1946, pág. 7. Este grupo Escolar, com um corpo docente perfeitamente integrado na vida do magistério, tem que ter uma disciplina boa, de modo que a classe que se desviar da rota observada, terá um destaque, pois as suas engrenagens ajustadas como estão não admitem entrave no seu funcionamento.

b – Para que os alunos não faltem devemos empregar todos os bons meios já conhecidos, pois disso depende em grande parte o progresso de uma classe.

c – Ficam designadas para fiscalização dos recreios da secção masculina, as professoras Esmeralda Judite e Leonor; e da secção feminina as professoras Oflia, Elisabeth e Turqueza. No 2º turno fiscalizarão a secção masculina, as professoras Maria José, Elza e Denise, e da secção feminina as professoras Eugênia e Leonor. No Curso complementar tomará conta do recreio da secção masculina a professora Maria Serafina e da secção feminina a substituta da professora Carmen.

d – As professoras encarregadas da Biblioteca e Cooperativa enquanto durar o trabalho nessas associações, poderão estar afastadas do recreio. O trabalho, porém, deverá ser suspenso uns 10 minutos antes do sinal, de modo que todas as professoras estejam no local da formatura de sua classe ao som do 1º sinal.

e – Cada professora acompanhará seus alunos tanto nas entradas e saída das aulas de Educação Física.

f – O programa de ensino deve ser esgotado até 15 de outubro e nessa data começar a recapitulação. Deve ser apresentada ao Diretor a relação dos pontos explicados durante o ano, de acordo com o item 5 – letra a – da circular nº 55, de 8 de setembro de 1944.

Também será apresentada a relação dos pontos sorteados nos exames de maio – agosto e novembro de 1946. Casa associação também deverá apresentar em 2 meses o relatório feito pelo seu presidente ou encarregado figurando a diretoria, os trabalhos realizados e o movimento financeiro.

g – Leitura de uma circular vinda do Departamento de Educação sobre a Semana da Criança.

Será oportunamente organizado o programa de comemorações, ficando a festinha escolar a cargo da Liga Pro Língua Nacional.

Nada mais havendo a tratar, o Snr. Diretor deu por encerrada a reunião. Eu lavrei esta ata que vai assinada pelos presentes.

Laguna, 28 de setembro de 1946.

**Ata da 9ª da reunião pedagógica realizada no dia 19 de outubro de
1946 no Grupo Escolar Jerônimo**

Às onze horas do dia supra, realizou-se uma das salas do estabelecimento, sob a presidência do Snr. Diretor, a 9ª reunião pedagógica.

Foram tratados os seguintes assuntos:

a – Leitura de plano de aula da professora Maria Serafina Oliveira, sobre a divisão dos animais.

b – A professora Judite Peressoni, professora do 4º ano masculino, deixou de apresentar seu trabalho por se acabar licenciada.

Os trabalhos apresentados mereceram aprovação da docência.

d – A contribuição dos alunos do estabelecimento para o Natal dos Lázaros e Filhas dos Lázaros foi de C\$ 155,00.

e – O Snr. Diretor recomendou que os alunos só poderão ser retirados das classes mediante aprovação sua.

f – Para a festa de encerramento, o Snr. Diretor encarregou de organizá-la as professoras de Educação Física e a professora encarregada do Jornal.

g – Deve ser apresentada ao Snr. Diretor a relação dos pontos aplicados e recapitulados durante o ano de acordo com a circular 55 de 8 de setembro de 1944 (item 5 – letra a).

Serão apresentadas também a redação dos pontos sorteados em exames do Curso Complementar de acordo com o item 5 – letra a.

h – As associações apresentarão o relatório, figurando a diretoria, trabalhos realizados e movimento financeiro e, si possível for a capa do relatório deve ser ilustrada.

i – As aulas de E. Física continuarão como antes. Os exames serão feitos no período destinado a cada classe para educação física.

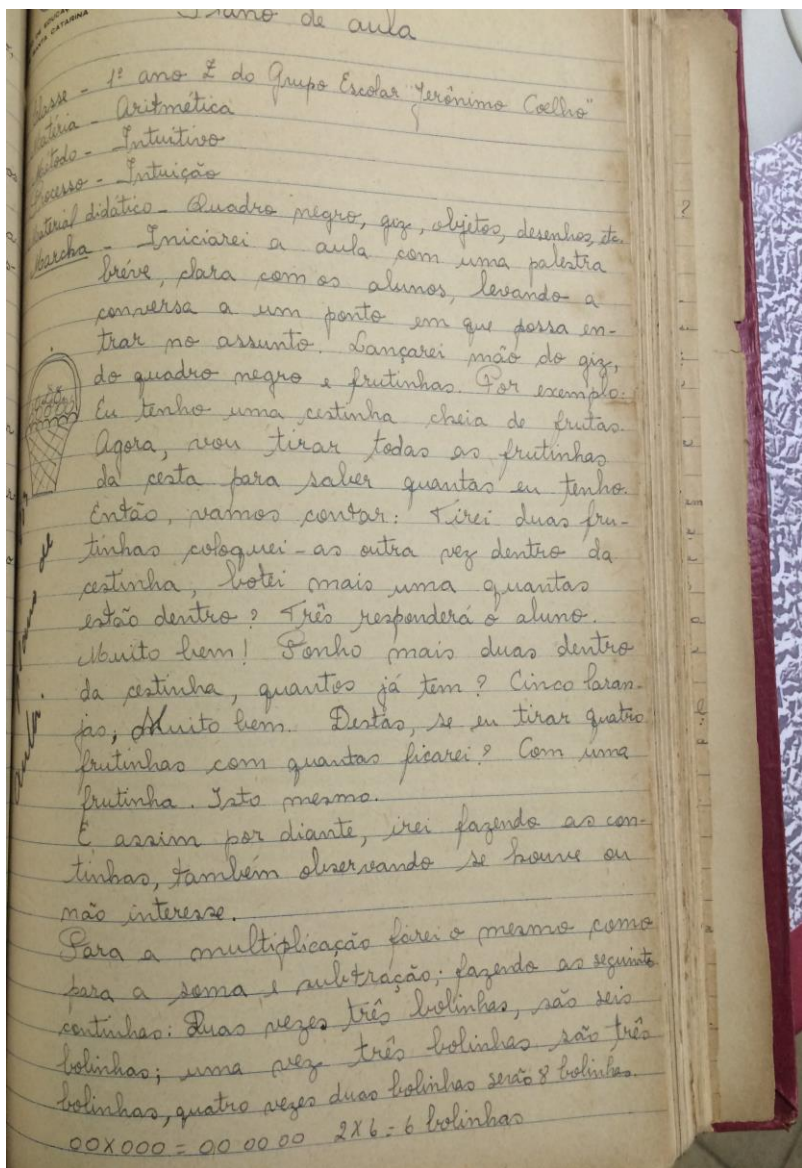
j – As atas dos exames devem ser feitas com antecedência, para que, ao terminar as provas finais, falem somente as notas destas a serem colocadas.

k – Cada prof.ª deverá apresentar sua folha de pagamento, relativo ao ano de 1946.

Terminados os assuntos que motivaram a reunião, o Snr. Diretor deu-a por terminada, sendo por mim, secretária, lavrada a ata.

Laguna, 19 de outubro de 1946.

ANEXO F – Plano de Aula n. 5 sobre Aritmética do Grupo Escolar Jerônimo Coelho



$0 \times 000 = 000$ $1 \times 3 = 3$ bolinhas

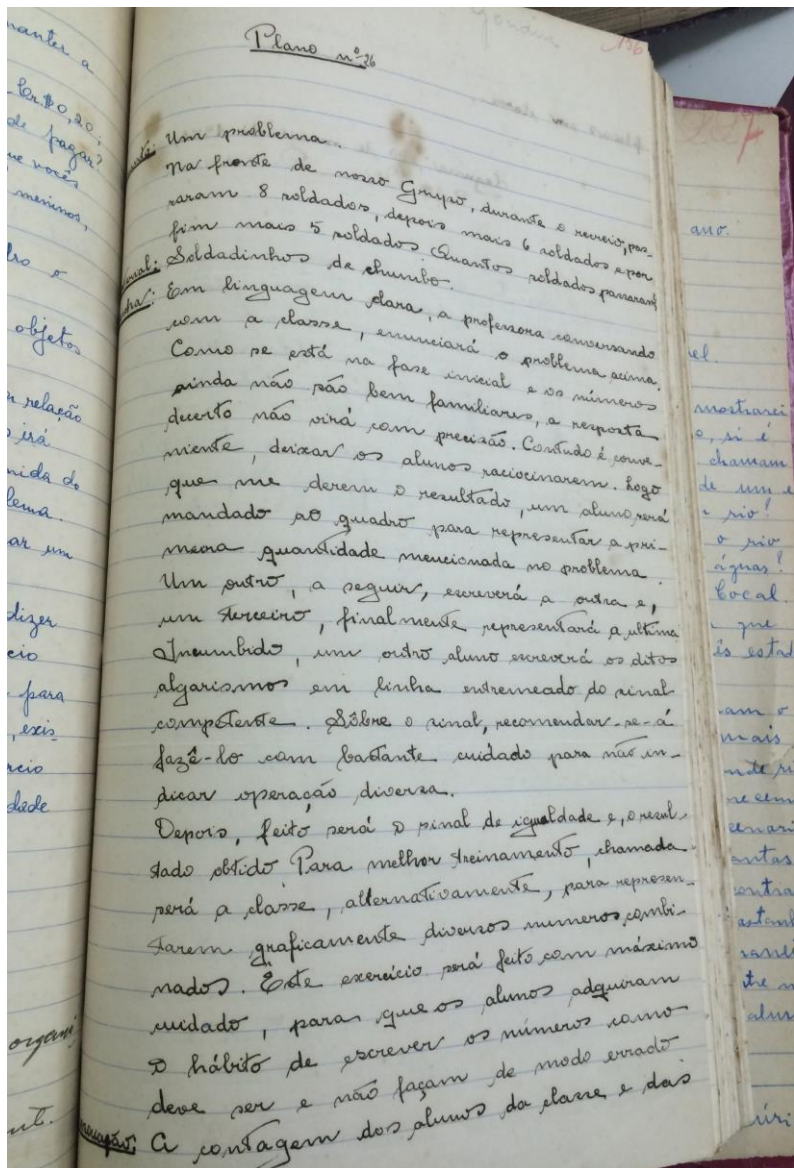
$0000 \times 00 = 00000000$ $4 \times 2 = 8$ bolinhas

Associarei esta aula com uma de desenho,
mandando desenhar a cesta com as frutas.

Laguna, 10 de agosto de 1946

Cyza Geraldina da Silva

ANEXO G – Plano de Aula n. 5 sobre Problemas Matemáticos do Grupo Escolar Jerônimo Coelho



letras por classe.

Laguna, 13 de março de 1943.

Prof.ª: Vitoria. Dit. Messia

dirige as aulas muito boas, de uma
 em três classes. É um plano sem
 desigualdade, após entamente, um e por
 em curso, com os soldados e as de classe
 que amarela, trinta a aula mesmo a in-
 4 unidades e diparte.

Em 7 de abril de 1943

Paula Regina Brito

ANEXO H – Levantamento dos documentos encontrados no arquivo escolar da EEB. Jerônimo Coelho

DOCUMENTOS DO GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO
Livro “visitantes” do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, 1912, SC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133834
Livro Termo de compromisso – 1912 a 1951 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134631
Livro de Promoções e Exames do GE Jerônimo Coelho – 1913 a 1926 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de termos de compromisso – 1913 a 1949 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Termo e Nome de Admissão – 1914 a 1932 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Honra ao Mérito – 1915 a 1968 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro do Ginásio Complementar – Matrículas Masculinas – 1923 a 1927 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro do Ginásio Complementar – Matrículas Femininas – 1923 a 1928 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Promoção dos Alunos do GE J.C – 1927 a 1932 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Sabbatinas – 1928 a 1936 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas do Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1931 a 1933 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas do Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Feminina) 1931 a 1934 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Atas de Exames Finais do Grupo Escolar Jerônimo Coelho – 1933 a 1934 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro do Grupo Escolar J.C – Seção Masculina – 1933 a 1938 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Feminina) 1934 a 1938 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1938 a 1941

Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Registro do Resultado dos Exames do GE Jerônimo Coelho – 1º Ano – 1939 a 1940
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Feminina) 1939 a 1941
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Quitação Escolar – Decreto – Lei Nº 301 de 24/02/1939 do GE J.C e do Curso Normal Complementar
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Compromissos, Licenças do GE J.C – 1939 a 1953
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1941 a 1945
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Feminina) 1941 a 1946
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Lançamento de Notas e Exames do Grupo Escolar Jerônimo Coelho – 1942
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Registo Diário de Lições – 1942 a 1943
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Honra ao Mérito – 1942 a 1963
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Inventário do GE – 1942 a 1969
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Registro de Atas dos Exames Finais – 1944 a 1948
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Honra ao Mérito – 1942 a 1963
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Inventário do GE – 1942 a 1969
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Registro de Atas dos Exames Finais – 1944 a 1948
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de retirada e devolução dos livros – 1946
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – GE Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1946
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de retirada e devolução dos livros – 1946
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – GE Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1946

Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Consulta dos Alunos à Biblioteca – 1946
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Inventário – 1946 a 1958 - SC
Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137026
Levantamento de Materiais e Orçamentos – 1946 a 1970
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de comemorações e atividades escolares 1947 – fotografia
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Masculina) 1947 a 1948
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas – Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Seção Feminina) 1947 a 1948
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Honra ao Mérito – 1947 a 1999
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro do Movimento Museu Escolar – 1948 a 1965
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de quitação (acredito ser dados de matrícula) - 1950 a 1977
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Fotos de Formandos – 1952
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de caixa escolar – 1952 a 1964
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de visitantes na exposição do trabalho – 1954 a 1966
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de compras – 1955 a 1969
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de empréstimos de livros – sem datas
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro empréstimo de livros – 1958
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Planta Baixa do GE J.C
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Atas e Atividades da Liga Pró-Língua Nacional do Grupo Escolar
Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro “Ata das Reuniões Pedagógicas” do GE Jerônimo Coelho – 1964
Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133283

DOCUMENTOS DO CURSO COMPLEMENTAR JERÔNIMO COELHO
Catálogo dos Livros – acervo no GE Jerônimo Coelho Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133284
Livro de Notas das sabatinas da Escola Complementar – 1913 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134632
Resultado dos exames de 2ª época do 1º Ano A e B do C. Complementar Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas da Escola Complementar – 1914 a 1918 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Diplomas da Escola Complementar – 1931 a 1940 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134630
Livros de Exames de 2ª Época – 1933 a 1939 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livros de Exames Finais – 1935 a 1938 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Notas e Exames do Curso Complementar – 1939 a 1941 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas - Masculina e Feminina – 2º Ano – Curso Complementar – 1939 a 1941 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137025
Livro “Ata das Reuniões Pedagógicas” do GE Jerônimo Coelho – 1942 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134147
Livro de Matrículas (Seção Masculina) 2º Ano – Curso Complementar – 1942 a 1948 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137028
Livro de Matrículas (Seção Feminina) 2º Ano – Curso Complementar – 1942 a 1948 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137029
Livro de Contas (Atas) – 1942 a 1953 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Exames do Curso Complementar – 1944 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Certificado de Conclusão de Curso Complementar – 1945 a 1946 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro Negro – comportamento e punições – 1947 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de penalidades do curso normal – 1947 a 1982 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro “visita de inspeções” do GE Jerônimo Coelho, 1951, SC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789

Livro de Correspondências gerais - Externas e internas 1952 a 1071
DOCUMENTOS ESCOLARES DO CURSO NORMAL REGIONAL PROFESSOR VARELLA JÚNIOR
Livro de Exames do Curso Normal Regional – 1945 a 1962 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1947 a 1948 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Registo de Exames Finais do Curso Normal – Arquivado na Escolar de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC 1947 a 1954 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Atas dos Exames de Admissão do curso Normal Regional – 1947 a 1958 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão do Curso Normal Regional – 1949 a 1950 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1951 a 1952 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1953 a 1954 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão do Curso Normal Regional – 1955 a 1957 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do C. N. R. Prof. Varella Júnior – 1958 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1959 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Exames do Curso Normal Regional – 1959 a 1967 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1960 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas do Curso Normal Prof. Varella Júnior – Seção Masculina – 1960 a 1968 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Matrículas do Curso Normal Prof. Varella Júnior – Seção Feminina – 1960 a 1968 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC

Resultado de Exames – Certificado de Conclusão do Curso Normal Regional (por aluno) – 1961 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Resultado de Exames – Certificado de Conclusão do Curso Normal Regional (por aluno) – 1962 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1963 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1965 a 1969 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Correspondências Expedidas – 1965 a 1972 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Inspeção de Educação Física – 1967 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão do Curso Normal Regional – 1967 a 1969 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Certificado de Conclusão e Vida Escolar do Aluno do Curso Normal Regional Prof. Varella Júnior – 1967 a 1970 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Conclusão e Vida Escolar – 1968 a 1969 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Conclusão e Vida Escolar – 1968 a 1971 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC
Livro de Exposição dos Trabalhos do Grupo Escolar Jerônimo Coelho e Ginásio Normal Prof. Varella Júnior – 1968 a 1989 Arquivado na Escola de Educação Básica Jerônimo Coelho – Laguna SC

